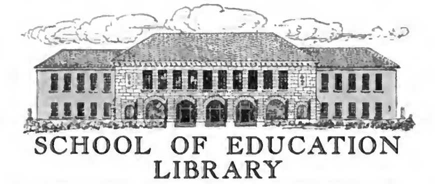
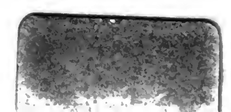
Theorie und Praxis des Volksschulu... nach Herbartischen ...

Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller





Das erste Schuljahr

Theorie und Praxis

des

Volksschulunterrichts

nach Herbartischen Grundsätzen

Bearbeitet

von

Dr W Rein
Professor an der Universität Jena

A Pickel † und **E Scheller**
weil. Seminaroberlehrer in Eisenach — Seminarlehrer in Eisenach

I

Das erste Schuljahr

Sechste Auflage

Leipzig
Verlag von Heinrich Bredt
1898

Das erste Schuljahr

Ein theoretisch-praktischer Lehrgang

für Lehrer und Lehrerinnen

sowie zum Gebrauch in Seminaren

Bearbeitet

von

Dr W Rein

Professor an der Universität Jena

A Pickel † und E Scheller

weil. Seminaroberlehrer in Eisenach   Seminarlehrer in Eisenach

Sechste Auflage

Leipzig

Verlag von Heinrich Bredt

1898

„Es kommt weit weniger darauf an, wie viel Wissen der Schüler sich aneignet, als vielmehr darauf, dass er geistig zu arbeiten lernt."

Dr. Stichling
Weimar. Staatsminister

Inhalt

Vorwort zur zweiten Auflage

Unser „erstes Schuljahr" hat i. a. eine gute Aufnahme, vielfach auch eine eingehende Beachtung gefunden. Zeugnis dafür giebt eine Reihe von Besprechungen in pädagogischen und nichtpädagogischen Zeitschriften, sowie zahlreiche Zuschriften aus den verschiedensten Teilen unseres Reiches. Allen denen, die das Büchlein freundlich aufgenommen haben, sei herzlicher Dank dafür gesagt.

Im besonderen aber drängt es uns, unserem verehrten Freunde, Herrn Rektor Dörpfeld in Gerresheim, für die ausgezeichnete Unterstützung zu danken, welche er uns durch die ausführliche Besprechung unserer Studie in seiner Schrift über den didaktischen Materialismus, Gütersloh 1879, geleistet hat. Es musste uns zu grosser Freude gereichen, dass das „erste Schuljahr" für Herrn Dörpfeld der äussere Anlass wurde, seinen Kampf gegen den didaktischen Materialismus aufzunehmen. Und mit welcher Energie und jugendfrischer Kraft hat er diesen Kampf gegen jenes Ungetüm, das unsere Schulen noch so vielfach beherrscht, durchgeführt! —

Unseren Dank glaubten wir ihm nun am besten dadurch abstatten zu können, dass wir seine Ratschläge für die Verbesserung des Buches bei der Neubearbeitung desselben sorgfältig prüften und berücksichtigten. So ist es gekommen, dass das Buch sich in seiner zweiten Auflage teilweise umgearbeitet, teilweise in anderer Anordnung den Lesern darbietet.

Auch waren die Erfahrungen einer nun mehrjährigen Praxis zu berücksichtigen, welche zwar die Richtigkeit der Theorie im ganzen vollauf bestätigte, aber im einzelnen manche Modifikation verlangte. So ist der Abschnitt über die Naturkunde bedeutend gekürzt, verschiedene Abschnitte sind in das zweite Schuljahr verwiesen worden, wo sie besser dem Gesinnungsstoff sich einordnen. Doch ist auch jetzt noch zu bedenken, dass der gesamte Stoff nicht sklavisch nachgeahmt sein, sondern dass er dem denkenden Lehrer eine reiche Auswahl darbieten will. Auch die angefügten Lehrproben bitten wir nicht als fest-

stehende Muster zu betrachten, die keiner Verbesserung fähig wären. Sie sind nur Beispiele dafür, wie etwa die Verfasser sich die Ausführung im einzelnen denken.

Aus dem Ganzen aber werden einsichtige Leser leicht die Überzeugung gewinnen, dass die Verfasser einen möglichst engen Anschluss an die Arbeiten des Zillerschen Seminars in Leipzig zu gewinnen suchten. Denn sie sind davon überzeugt, dass die Zillersche Weiterbildung der Herbartischen Grundideen eine wahrhaft reformatorische und vorzüglich geeignet ist, unser gesamtes Schul- und Erziehungswesen umzugestalten und neu zu beleben. Wer sich einmal in die Herbart-Zillerschen Gedanken gründlich vertieft hat, kommt von ihnen nicht wieder los. Sie sind von siegender Gewissheit und gewähren die kräftigsten Antriebe zu einer reichen erzieherischen Wirksamkeit.

Wir geben uns der Hoffnung hin, dass die neue Auflage unseres ersten Schuljahres diese Ideen noch weiter verbreite im Norden und Süden unseres Vaterlandes, damit sie Eingang finden in unsere Schulen und somit Einfluss gewinnen auf das heranwachsende Geschlecht.

Eisenach, im November 1881

Die Verfasser

Vorwort zur vierten Auflage

Zehn Jahre sind verflossen, seitdem das „erste Schuljahr“ zum ersten mal seinen Weg antrat. Dass es so viel Zustimmung finden würde, konnten die Verfasser kaum erwarten. Denn es bot ja keine bequeme Handreichung für die in der Praxis stehenden Lehrer, da es auf die bestehenden Schulverhältnisse so gut wie keine Rücksicht nahm, ja sogar mit gewissen hergebrachten Vorschriften in direktem Gegensatz stand. Von einer unmittelbaren Übertragung in die Praxis konnte daher nirgends die Rede sein War doch, wie Herr Direktor Dr. Frick in Halle richtig bemerkt (Lehrproben und Lehrgänge, 14. Heft, S. 104), „nicht das Herkommen, sondern fast ausschliesslich die Theorie massgebend, so dass ein Bruch mit dem Überlieferten nirgends gescheut wurde.“

Die Verfasser gingen eben von der Überzeugung aus, dass, wenn es in der Schulerziehung besser werden soll, die Unterrichtsgrundsätze sich nicht den Verhältnissen, sondern die Verhältnisse den grundlegenden Ideen unterordnen und anschliessen müssen.

Dies war der leitende Gedanke der ganzen Arbeit, welcher sowohl im ersten, wie in den sieben folgenden Bänden sich Geltung zu verschaffen gesucht hat.

Dass die grundlegenden Ideen der Herbartischen Pädagogik entstammen, wurde von den Verfassern von Anfang an hervorgehoben, weil sie von der Überzeugung geleitet wurden, dass gerade die inhaltreichen Darlegungen der Herbartischen Pädagogik vorzüglich geeignet seien, unsere gesamte Schulerziehung mit wertvollen Gedanken zu befruchten und sie auf zweckmässige Weise umzugestalten und fortzubilden. Wenn dies von manchen Seiten geleugnet wird, so braucht man sich darüber nicht weiter zu ereifern. Die grosse Verbreitung der Herbartischen Schriften, unsere „Schuljahre“ mit eingeschlossen, zeigt ja deutlich genug an, wie die Grundgedanken des Herbartischen Erziehungssystems immer weitere Schichten durchdringen, wie oft schon mit Herbartischen Ideen gearbeitet wird, ohne dass der Einzelne sich immer Rechenschaft gegeben hat, dass es solche sind. Diese Macht der Ideen ist ein günstiges Zeichen. Sie lässt hoffen, dass der Widerstand gegen dieselben immer mehr verstummen wird. Leider beruht derselbe auch heutigen Tages noch nur zu häufig auf mangelnder Kenntnis der Herbartischen Pädagogik. Dieselbe verlangt ein längeres eindringenderes Studium. Dies aber ist nicht jedermanns Sache. Anderen ist der vorurteilsfreie Blick durch politische oder dogmatische Voreingenommenheit getrübt. Wer im Ringe einer politischen oder religiösen Partei eingeschlossen ist, wer aus angeborener oder berechneter Ängstlichkeit vom Hergebrachten sich nicht losmachen kann und in jeder neuen Bestrebung Teufelswerk wittert, der kann zu einer gerechten Würdigung des Herbartischen Erziehungssystems nicht vordringen.

Glücklicherweise giebt es im Reich Leute genug, die offenen Blickes pädagogischen Fragen ihre Aufmerksamkeit zuwenden, ohne an dieselben sofort den Massstab politischer oder religiöser Lehrsätze anzulegen, und ohne sofort in Angst zu geraten darüber, was alles aus der Neuerung entstehen könne. An diese hat sich unsere „Theorie und Praxis“ gewendet und wendet sich noch an sie, und zwar mit wachsender Zuversicht, weil die Verfasser es sich mit der Verbesserung der einzelnen Bände ernstlich haben angelegen sein lassen. Auch die vorliegende neue Auflage ist nicht ein blosser Abdruck der dritten Bearbeitung, sondern eine erneute Umarbeitung derselben. Darum müssen wir aber auch unsere Bitte wiederholen, in Zitaten nicht die früheren, sondern die neuesten Auflagen zu berücksichtigen. Ist es doch vorgekommen, dass sich Schriftsteller das Vergnügen

gemacht haben, aus verschiedenen Auflagen ein und desselben Bandes, wie es ihnen gerade passte, zu zitieren.

Allen Freunden unserer Bestrebungen aber in und ausserhalb des Reichs sei mit dieser neuen Auflage ein freundlicher Gruss dargebracht.

Jena und Eisenach, Ostern 1888

Die Verfasser

Vorwort zur sechsten Auflage

Immer mehr festigt sich in dem Bewusstsein der Gegenwart die Überzeugung, dass wir in einer Zeit des Übergangs leben. Vieles bis jetzt Geltende ist ins Wanken geraten. Eine tiefgehende Unruhe hat die Gesellschaft ergriffen. Was das Ergebnis sein wird, wer will es sagen? —

Auch auf dem Gebiet der Bildungsarbeit hat sich eine starke reformatorische Bewegung geltend gemacht. Unsere „Schuljahre" nehmen an derselben teil, indem sie die Innenseite der Sache an einem wichtigen Punkt, der naturgemässen Gestaltung des Unterrichts, anfassen. Dabei wollen sie das, was in unserem nationalen Leben Geltung besitzt, sorgfältig wahren; nicht blindlings der Tradition folgend wollen sie das Überlebte ausscheiden, durch neue Stücke ersetzen und somit den berechtigten Forderungen unserer Zeit Rechnung tragen.

Der erste Band tritt in vielfach erweiterter und verbesserter Umarbeitung zum sechsten mal seinen Weg an. Er hat seiner Zeit unserem Unternehmen die Bahn gebrochen. Möge er auch weiterhin zur Verbesserung des Unterrichts in unseren Schulen das Seine beitragen!

An Stelle unseres durch den Tod entrissenen Mitarbeiters Herrn Seminaroberlehrer Pickel, ist für den Abschnitt über den Rechenunterricht Herr Fritz Lehmensick, Oberlehrer am Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena, eingetreten. Derselbe hat auch zu den Abschnitten „Gesinnungs-Unterricht" und „Naturkunde" in diesem Buche Beiträge geliefert. Zur Frage über den Handarbeitsunterricht, der in unseren Schuljahren noch nicht behandelt werden konnte, lese man den Aufsatz des Herrn Dr. O. W. Beyer in Leipzig nach in dem Encyklop. Handbuch d. Päd., Langensalza, Beyer & S. 3. Band, Seite 248 ff.

Jena und Eisenach, Juli 1898

Die Verfasser



Einleitung

„Ohne Zweifel liegt die stärkste Kraft der Erziehung in dem nach psychologischen Grundsätzen eingerichteten Unterricht. Es ist falsch, ihn hinter der charakterbildenden Zucht zurücktreten zu lassen. Selbst die effektvollsten religiösen Einwirkungen gehen spurlos vorüber, wenn nicht im Gedankenkreis des Zöglings der Boden dafür sorgfältig bereitet ist. Charakterbildung ist das höchste Ziel der Erziehung. Durch unmittelbare Einwirkungen der Zucht lässt sie sich jedoch nicht sicher erreichen, sondern nur auf der Grundlage einer solchen planmässigen Bildung des kindlichen Gedankenkreises, wodurch in diesem ein reiches geistiges Leben erzeugt wird."

Herbart

Den Gesinnungsstoff für das erste Schuljahr bildet in unserem Lehrplansystem eine Auswahl deutscher Volksmärchen. Die Einführung dieses Stoffes ist auf nicht geringen Widerstand gestossen. Von vielen Seiten her haben sich gewichtige Stimmen gegen unseren Märchenunterricht erhoben. Oft ist auch die heikle Frage durch Unverstand und Unkenntnis verwirrt worden, indem man uns die Meinung unterschob, als ob wir die biblische Geschichte ganz aus der Schule verdrängen und dafür Märchen einsetzen wollten. Andere wieder waren so sehr im Irrtum zu glauben, die Märchenfrage bilde den Hauptangelpunkt unserer Pädagogik, ohne zu bedenken, welch' bedenkliche Blösse sie sich damit gaben.*)

Es scheint daher nicht ungerechtfertigt, wenn wir zur Lösung und Klärung der anstössigen Frage einige einleitende Bemerkungen vorausschicken, die in erster Linie dazu dienen sollen, eine ruhige und vorurteilsfreie Beurteilung der nachfolgenden Kapitel, namentlich des Abschnittes über den Gesinnungsunterricht, herbeizuführen.

Dazu ist vor allem nötig, dass die Märchenfrage in Verbindung mit dem Hauptgedanken, dem Aufbau des Unterrichts nach der kulturhistorischen Entwickelung, untersucht wird. Inmitten des Lehrplansystems und seiner Grundgedanken hat sie ein wesentlich anderes Ge-

*) Wenn man sich einmal die Mühe geben wollte, alles falsche und ungereimte Zeug, was über die Herbartische Pädagogik von gelehrten und ungelehrten Leuten geredet und veröffentlicht worden ist, zusammen zu stellen, so würde damit ein neuer Beleg dafür geliefert werden, dass die Leute bei uns nicht aussterben, die den traurigen Mut besitzen, über Dinge zu reden und Urteile zu fällen, die sie garnicht oder doch nur oberflächlich kennen.

sicht als da, wo sie aus diesem Zusammenhang herausgenommen und für sich allein betrachtet wird. Geschieht letzteres, dann sprechen wir nicht mehr mit. Denn es liegt auf der Hand, dass die ganze Sache dadurch nicht nur entstellt, sondern geradezu unverständlich gemacht wird. Dies thun aber die alten Lehrmeister zu gern, die, ohne die neue Weise recht zu verstehen, sie doch lästern. So wenig wir verlangen, dass man sich sogleich von jeder neuen Lehre gefangen nehmen lassen soll, so dürfen wir doch erwarten, dass man eine neue Sache nicht bloss deshalb verwerfe, weil sie neu ist. Ist doch alles gute Alte auch einmal neu gewesen. Wir müssen uns des getrösten, dass, wer Neues sucht und findet, das Alte zum Feinde hat, und dass wir diesen Feind erst los werden, wenn das Neue alt geworden! Dass die neue Lehre vielleicht hier und da in etwas zu starken und übertriebenen Ausdrücken sich bewegt hat, pflegt sie mit jeder neuen Ansicht gemein zu haben, die sich durch entgegegenstehende Meinungen durchfechten muss. Aber längst schon hat sie einen ruhigeren Ton angeschlagen, im Bewusstsein, einen so grossen und starken Stamm von Freunden bereits gewonnen zu haben, dass sie weder unterdrückt werden, noch verloren gehen kann.

Aber in diesem beruhigenden Bewusstsein kann sie auch verlangen, dass man ihre einzelnen Teile nicht willkürlich auseinanderreisse. Dies schmerzt eben so tief, wie das Abreissen einzelner Glieder von einem Organismus und entstellt das Ganze so gut wie das Einzelne. Daher meinen wir, sei es selbstverständlich, dass die Märchenfrage nur beleuchtet werden kann mit Rücksicht auf den gesamten Lehrplan.*) Bekanntlich fusst derselbe auf dem Gedanken, dass die Entwicklungsphasen des einzelnen Menschen in einer gewissen Parallele stehen zu den kulturhistorischen Entwicklungsstufen der Gesamtheit, dass nach dem Goetheschen Wort die Jugend immer wieder von vorn anfangen und das Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen müsse. Bei der Auswahl der Stoffe versuchen wir diese Parallele festzuhalten und zwar so, dass der Gesinnungsunterricht den Mittelpunkt des gesamten Sach- und Formenunterrichts bildet.**)

Wer nun weiss, dass in unserem Lehrplan den alttestamentlichen Erzählungen ein Schuljahr, dem Leben Jesu (mit den vorhergehenden Propheten) zwei, Paulus und Luther je ein Schuljahr zugeteilt werden; wer da weiss, dass vom ersten Schuljahr an die grossen heilsgeschichtlichen Thatsachen aus dem Leben Jesu, wie sie durch die kirchlichen Festtage markiert sind, in dem Schulgottesdienst nach dem Gang des Kirchenjahres, nur mehr in erbaulicher, als in unterrichtlicher Behandlung dem Gemüte der Kinder nahe gebracht werden sollen, der wird uns nimmermehr den Vorwurf machen können, dass wir es mit der religiös-sittlichen Erziehung unserer Kinder nicht ernst meinten, und das wir für das erste Schuljahr eine Auswahl von Märchen ange-

*) Wir haben daher im Nachfolgenden zunächst einen allgemeinen Teil gegeben, damit man von hier aus in eine objektive Beurteilung der Märchenfrage eintreten kann. Auch möge man die tabellarische Übersicht über unseren Lehrplan am Schluss des II. Teiles eingehend prüfen.

**) S. nachstehenden 1. Abschnitt: Die Auswahl des Stoffes.

setzt hätten, ohne uns zuvor alle Bedenken und Einwürfe vorgestellt zu haben, die aus der vollen Wertschätzung der biblischen Schriften hervorgehen. Eine eingehende und vorurteilsfreie Prüfung unseres Lehrplanes muss viel mehr finden, dass die biblischen Erzählungen des alten und neuen Testamentes dadurch, dass sie erst mit dem Eintritt der entsprechenden Apperzeptionsstufe*) den Kindern geboten werden, ferner dadurch, dass sie nicht auseinander gerissen, sondern im Zusammenhang gegeben werden, bei uns eine viel eindringendere Behandlung erfahren und damit eine grössere Wirkung auf das Gemüt des Kindes erzielen, als nach der bisherigen Anordnung möglich war. Die Vorteile des konzentrisch sich erweiternden Lehrgangs, welche gewöhnlich hervorgehoben werden, treten auch bei uns und sogar in erhöhtem Masse hervor.

Allerdings ist das religiös-ethische Material nicht bloss abhängig von der formalen Methodik, sondern auch von der Kirche, der Nationalität und der Sitte.**) Aber gewiss ist auch, dass die Methodik mit Vorschlägen zur Besserung auftreten darf, wenn offenbare Schäden im Volksleben und in der Kirche dazu nötigen. Sie wird immerhin dabei die genannten Faktoren zu berücksichtigen haben, vor allem die Kirche und das traditionelle Ethos des Volks- und Familienbewusstseins, wenn sie auf Erfolg rechnen will. Allein einerseits darf man letzteres nicht überschätzen und meinen, dass durch dasselbe die heterogenen Erzählungen des alten und neuen Testaments, mit einander gemischt dargeboten, doch ein einheitliches Ganze bilden würden; andererseits darf man sich der traurigen Wirklichkeit nicht verschliessen, dass ein so starker religiöser Familiengeist — in den Schichten, die ihre Kinder in die Volksschule schicken, zu den Ausnahmen gehört, wenigstens in der städtischen Bevölkerung. Bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes kann aber die Methodik auf Ausnahmen keine Rücksicht nehmen; sie kann es nicht dem Familiensinn überlassen, das nicht Zusammengehörige kraft der einheitlichen religiösen Grundanschauung doch zu vereinen, kann es nicht berücksichtigen, dass vielleicht hie und da die alt- und neutestamentlichen Erzählungen völlig gleichwertig dem Familienbewusstsein erscheinen. Wohl aber haben wir in erster Linie zu beachten, dass unsere Kinder christlichen Familien angehören. Deshalb darf das Leben Jesu im ersten Schuljahr nicht fehlen; nur kann es nicht in unterrichtlicher, sondern es muss in erbaulicher Weise im Anschluss an die kirchlichen Feste auftreten, da von einer verständnisvollen Erfassung durch den Unterricht in den ersten Schuljahren nicht die Rede sein kann. Wollte man von dieser Seite her einmal die Märchenfrage betrachten, so meinen wir, müsste der Widerspruch wenigstens teilweise schwinden.

Bei einer Vertiefung in den Geist unseres Lehrplans muss die Überzeugung in jedem sich bilden, dass unsere Anordnung, Auswahl und Bearbeitung des Stoffes keine andere Aufgabe sich stellt, als diese, das

---

*) Nach einem Ausspruch Goethes nimmt der menschliche Geist nichts an, was ihm nicht in seiner jeweiligen Entwickelung zusagt. Nach einem andern Goetheschen Wort muss alles Empfindungswerte dann dargeboten werden, wenn die Empfänglichkeit dafür am grössten ist.

**) Vergl. Willmann, Didakt. I. S. 40, 56, 82, 401.

religiös-sittliche Leben der Kinder zu wecken, zu pflegen und zu kräftigen, um möglichst feste Grundlagen zu dem allmählich sich bildenden Charakter zu legen.

Der Aufbau des Unterrichts aber nach der kulturhistorischen Entwicklung verbietet es uns, etwa einem Vermittelungsvorschlag Folge zu leisten und neben den Märchen eine gute Auswahl biblischer Erzählungen unterrichtlich zu behandeln. Würden wir dies thun, so hätten wir damit die Grundgedanken unseres Lehrplansystems vollständig aufgegeben. Von den neuen didaktischen Wahrheiten wäre daraus nur eine: die Durcharbeitung des Stoffes nach den formalen Stufen, in ihrer Reinheit übrig geblieben. Denn da zugleich nach unserem Plan eine enge Verbindung der einzelnen Fächer durch Angliederung an den Gesinnungsstoff, wenn auch nicht in unmittelbarer Abhängigkeit von demselben, verlangt wird, so muss mit der Veränderung des Gesinnungsstoffes der Inhalt des Lehrplans und seine Zusammensetzung eine durchaus andere werden. Die Macht der grundlegenden Gedanken aber ist zu gross, als dass wir es auch nur versuchen könnten, in dem Hauptpunkte der Stoffauswahl eine Vermittlung zu erstreben zwischen dem Hergebrachten und der Forderung unserer Pädagogik.

Die Vermittlung zu finden müssen wir denen überlassen, die in der praktischen Unterrichtsarbeit mitten inne stehen und dem gebietenden Zwang der bestehenden Ordnung sich unterwerfen müssen. Sie mögen von dem idealen Plane, den wir ihnen hier vorzeichnen wollen, retten, was dermalen zu retten ist. Wir selbst können hier keine Zugeständnisse der Staats-Pädagogik machen, die die Herrschaft hat; wir können hier nur hören auf die Stimme der Wissenschaft, die uns befiehlt, auf Grund didaktischer Ideen einen solchen und keinen anderen Plan zu entwerfen. An ihm, wenn er nur die höchsten Zwecke, die unsere Erziehung verfolgt, nicht aus dem Auge verliert und dem Wesen der Kindesnatur in liebevoller Versenkung nachgeht, mag sich die Wirklichkeit messen, ihm mag diese in vollem Bewusstsein nachstreben, um allmählich mit ihm sich zu vereinen. Ohne ein solches Ideal zu haben, verliert sie sich nur zu leicht auf Irrwege und verschwendet Zeit und Kraft. Ohne ein bestimmtes Ziel vor sich zu sehen, glaubt sie Verbesserungen anzubringen, die sich früher oder später als Verschlechterungen erweisen. Darum mag hier, wo ein idealer Lehrplan ohne jedes Hinschielen auf bestehende Verhältnisse, ohne jede Rücksicht auf baldige oder künftige Verwirklichung entworfen werden soll, nur die Strenge der wissenschaftlichen Überzeugung herrschen, selbst auf die Gefahr hin, dass kleinmütige Praktiker und Anbeter des Bestehenden sich mit schlecht verhehltem Unmute abwenden, da sie nicht auf den ersten Blick sehen, wozu ihnen das alles nützen könne.

Darum dürfen wir nicht dem vermittelnden Vorschlag, so wohlmeinend er auch war, folgen und biblische Erzählungen den Märchen beigeben, um unseren Plan der Gegenwart schmackhafter zu machen. Gab es doch eine Zeit, und die reicht weit in unser Jahrhundert hinein, die nichts wusste von biblischen Erzählungen auf der Unterstufe der Volksschule. Waren denn unsere Altvordern darum weniger fromm? Wer wollte das behaupten! Wenn aber erst durch mühsame methodische Künste die

biblischen Erzählungen auch den Kleinen zubereitet wurden und damit zur allgemeinen Einführung gelangten, so kann auch leicht wieder eine Zeit kommen, wo man dies nicht als einen Fortschritt, sondern als einen Rückschritt betrachtet. Möchte man doch recht bald zu der Anordnung zurückkehren, wie sie ehedem in unseren Schulen Sitte war, und wie sie für die Kindesnatur passte!

Schon jetzt ist die Überzeugung weit verbreitet, dass auf der Unterstufe die Behandlung der biblischen Geschichte mit vielen und fast unüberwindlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, selbst wenn sie mit dem grössten methodischen Ernst und Geschick in Angriff genommen wird. Wie vielen Lehrern — möchten sie es nur eingestehen — gelingt die Fruchtbarmachung der biblischen Erzählungen in den beiden ersten Schuljahren nur in sehr geringem Masse! Entweder wird die Erzählung nach dem Wortlaut der Bibel gegeben, dann ist sie geradezu den Kleinen unverständlich und darum ohne alle Wirkung; oder die Erzählung wird in freierer Weise, doch im Anschluss an das Bibelwort dargeboten, dann ist die Erfassung auf dieser Stufe trotzdem sehr zweifelhaft. Auch liegt die Gefahr nahe, in die dritte Art der Darbietung zu verfallen, bei welcher der Text in einer Weise verkindlicht wird, dass er alles andere ist, nur keine biblische Erzählung. Wenn es wahr ist, dass die biblische Erzählung nur in der Wiedemannschen Darbietung den Kindern der Unterstufe verständlich gemacht werden kann, dann giebt es für uns keinen Augenblick des Schwankens: wir geben den Kindern lieber jede andere Geschichte, als eine derartige Verwässerung des biblischen Stoffes. Und wie nun, wenn die Frage sich so stellt: Sind die biblischen Erzählungen für die Unterstufe zu schwierig, wartet man daher mit ihrer Darbietung bis dahin, wo sie in einer angemessenen, dem biblischen Ton sich möglichst anschliessenden Weise den Kindern nahe gebracht werden können, sollte ihre Wirkung auf das Gemüt der Kinder dann nicht eine viel tiefere und für das religiöse Leben viel fruchtbarere sein? Wie, wenn unsere Kleinen durch den Aufschub nicht nur nichts verlieren — indem für die Weckung und Nährung christlichen Fühlens ja durch den Schulgottesdienst gesorgt wird — sondern nur gewinnen können? Wir meinen, wer die Sache von dieser Seite besehen wollte, müsste uns beistimmen und mit uns darnach streben, dass den biblischen Geschichten in der Volksschule die rechte Stellung angewiesen und ihnen ein vorbereitender Kursus vorausgeschickt werde. Er würde keinen Augenblick im Zweifel sein können, dass dieser elementare Gesinnungsunterricht, wie wir ihn wollen, bessere Früchte zeitigen muss im Dienste der religiös-sittlichen Erziehung, als es die sechs bis acht biblischen Erzählungen thun können, die von den bestehenden Schulordnungen für das erste Schuljahr vorgeschrieben zu werden pflegen. Und doch scheint zu einer derartigen Betrachtung der Sache jetzt noch wenig Aussicht zu sein, weil man nicht den Mut hat, offen der unhaltbaren Tradition entgegen zu treten.

Wie die Abwendung der Gebildeten von der Kirche eine weitverbreitete ist, weil, abgesehen von anderen Gründen, die Kirche es nur zu gut verstanden hat, Unwesentliches, den Kern des christlichen Glaubens nicht Berührendes mit bewunderungswürdiger Starrheit aufrecht zu er-

halten und als etwas Wichtiges anzusehen, so scheint uns auch hier aus dem allzu starren Festhalten an dem verhältnismässig neuen Dogma, dass die biblische Geschichte schon im Unterricht des ersten Schuljahres vorkommen müsse, nur Unheil hervorzugehen. Diese Starrheit in der Behauptung unmöglich gewordener Stellungen, diese Blindheit gegen das, was uns not thut, ist hier um so unbegreiflicher, als von einem Aufgeben, von einem Zurückdrängen des christlichen Glaubens sowie der biblischen Erzählungen gar keine Rede ist, als vielmehr — wir betonen es nochmals — unsere Stoffauswahl und Anordnung nur aus dem einen Gedanken entspringt und nur das eine bezweckt, die sittlich-religiöse Gesinnung von Anfang an so fest zu begründen, dass sie nicht vom ersten besten Sturm, der an die Jugend herantritt, verweht werden kann. Immer muss als wichtigster Teil der Erziehung die Bildung des Gemütes und des Willens gelten. Die Verstandesbildung soll nur soweit, als sie zur Erregung eines dauernden Interesses für höhere Zwecke nötig ist, und in der Weise gepflegt werden, dass sie der Bildung des Gemütes und des Willens erhebliche Dienste leistet. Angesichts der Zuchtlosigkeit aber, die in ganzen Schichten unseres Volkes zu Tage tritt, in oberen und unteren, treibt uns unser Gewissen dazu, die offen liegenden Schäden unserer Schulerziehung mit beseitigen zu helfen und Vorschläge zu machen, die dem Hinabrollen auf jener abschüssigen Bahn Einhalt thun können.

Bei dem gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb liegt die geistige Armut, die Verkümmerung des religiös-sittlichen Interesses so sehr auf der Hand, dass man kaum davon sprechen sollte. Es ist dies einer der wunden Punkte, den die bestehenden Schulordnungen besitzen: im ersten Schuljahr wird für die Weckung der Gesinnung so gut wie nichts gethan. Dass es die wenigen, vollständig aus dem Zusammenhang gerissenen, halbverstandenen biblischen Erzählungen nicht zu thun imstande sind, gesteht jeder Lehrer, der es mit der Sache ernst meint, ein. Sollten aber die Normalwörter, die Lese- und Schreibdressur, — vielfach das Einzige, womit selbst verständige Lehrer das erste Schuljahr auszufüllen vermögen — sollten die ungesunden, sogen. kindlichen Erzählungen, die im Anschauungsunterricht gewöhnlich als Zugabe den Kleinen gereicht werden, dies bewirken können?*)

Gewiss nicht. Und so kommt es, dass in vielen Schulen auf der Unterstufe überhaupt von einem Religionsunterricht nicht die Rede ist. Die wenigen biblischen Geschichten, die vorgenommen werden, weil es vorgeschrieben ist, könnten ebensogut fehlen. In Wahrheit wird gelesen, geschrieben und gerechnet und wieder gelesen, geschrieben und gerechnet. Als ob davon, dass unsere Kinder im ersten Schuljahr schon lesen und schreiben lernen, ihr Seelenheil abhinge! In der Reichstagssitzung vom 9. Oktober 1878 sagte Fürst Bismarck: „Die Fähigkeit des Lesens ist bei uns viel verbreiteter wie in Frankreich und England, die Fähigkeit des praktischen Urteils über das Gelesene vielleicht minder verbreitet als in den beiden Ländern." Dieses Wort unseres grossen Staatsmannes sollte uns zu denken geben.

---

*) Gegen die sogen. „moralischen Erzählungen" siehe z. B. Kehr. Gesch. d. Method. 2. Aufl. 2. Heft (Fechner.)

Aber hören wir noch einen andern Ausspruch eines sachverständigen Beurteilers: „Lesen und Schreiben“, sagt Herr Geh. Oberregierungsrat Schöne in Berlin im XLI. Band der Preuss. Jahrbücher, „sind das Erste, was die Schule dem Kinde zu lehren unternimmt und zur Geläufigkeit ausbildet und sind so sehr die Voraussetzung, gewissermassen das Handwerkszeug zur Gewinnung jeder weiteren Bildung, aller Kenntnisse und Einsichten, dass wir uns gewöhnt haben, den Bildungsgrad der Völker an den Massstab der Verbreitung jener Fertigkeiten, an der Zahl derer unter den einzelnen Völkern, welche lesen und schreiben können, zu messen. Dies hat für die heutige Welt unzweifelhaft seine Berechtigung. Allein vergessen dürfen wir nicht, dass ein sehr hoher Grad von Bildung unter anderen Verhältnissen ohne jene Fertigkeiten möglich gewesen ist. Wenn man bedenkt, das Wolfram von Eschenbach seinen Parcival dichtete, ohne des Lesens und Schreibens kundig zu sein, dass noch im Zeitalter der Renaissance und ihrer hochentwickelten Litteratur einer der grössten Architekten aller Zeiten, Bramante, von mehreren Zeitgenossen den Analfabeti zugezählt wird, so liegt die Frage nahe, ob die Alleinherrschaft des Lesens und Schreibens in den Elementen unserer Bildung ganz ohne Gefahr sei.“ *)

Jedenfalls liegt hierin eine grosse Gefahr. Denn abgesehen davon, dass dadurch eine ausserordentliche Schwächung der Empfänglichkeit für die Eindrücke der Aussenwelt eintritt, wird durch die 10—12 Stunden sogen. deutschen Unterrichts von vornherein auf eine energische Förderung des geistigen Lebens verzichtet. „Da man soviel auf unseren Unterricht verwendet, schreibt Herr Pecht im Beiblatt für bildende Kunst 1882, 16, müssten wir eigentlich das civilisierteste und künstlerisch gebildetste aller Völker sein; leider sieht man uns dies aber nicht im mindesten an.“ Wahrlich, wir Deutsche, die wir seit mehr als 300 Jahren auf Lesen und Schreiben dressiert werden wie kein anderes Volk, müssten, wenn dieser Unterricht wirklich imstande wäre, die geistigen Fähigkeiten zu heben, eine so hohe Stufe bereits erreicht haben, dass wir auf alle anderen Völker wie von einer hohen Warte herabblicken könnten. Und doch — haben wir Deutsche Ursache hierzu? Haben wir Deutsche es nicht sehr nötig, auf die Bildung des Charakters die grösste Sorge zu verwenden? Ist nicht bei uns Deutschen die Kräftigung der Gesinnung sehr oft zu kurz gekommen? Wenigstens hat die Schule, wenn sie etwas beigetragen, durch das Vorbildliche in der Person des Lehrers mehr geleistet als durch den Stoff, welchen sie darbot, und die Art und Weise, wie sie ihn bot. Übertreibung! hören wir rufen. Nein; wer das Gesagte für übertrieben hält, beweist damit, dass es ihm entweder an Einsicht fehlt, oder dass er bei halbwegs leidlichen Zuständen, die ihn umgeben, sein Gewissen vollständig beruhigt.

Freilich giebt es auch genug Leute, die an die Schule keine so hohe Anforderung wie wir stellen, und namentlich nicht an die Volksschule. Hört man doch häufig genug Stimmen, welche die Aufgabe der Volksschule einzig darin sehen, gewisse Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben,

*) Vergl. Heinr. v. Brunn, Archäologie und Anschauung. München 1885.

Rechnen, deren Besitz nun einmal für unentbehrlich gehalten wird, möglichst zum Allgemeingut aller zu machen und zugleich durch ihre Disciplin Gehorsam und Manierlichkeit in die gesamte Jugend des Volkes zu bringen.*) Wir haben eine andere Auffassung von unserer Volksschulerziehung. Uns schweben immer die vortrefflichen Worte des Herrn Dr. Landfermann vor: „Die Volksschule soll ein Institut für Volksbildung im vollen Sinne des Wortes sein, einer der mächtigsten Faktoren derselben: sie soll das Volk im Gegensatz gegen die aus dem täglichen Verkehr in der Not des Lebens, sowie aus Tagesblättern und der Pfennig-litteratur auf das Volk einstürmenden korrumpierenden Einflüsse mit einem tiefen Fonds von Erkenntnis und Gesinnung ausrüsten; sie soll das gesamte Volk durch eine im christlichen Sinne sich vollziehende naturgemässe Entwickelung der gesamten Kräfte des Menschen befähigen, nicht nur dem physischen und sittlichen Elende des Proletariats zu entgehen, sondern auch darüber hinaus in jedem seiner Glieder an dem bürgerlichen, sittlichen und religiösen Leben lebendigen Anteil zu nehmen." Wenn wir aber dieses hohe Ziel bei unseren Kindern erreichen, wenn wir in der Schule die Grundlagen zum sittlich-religiösen Charakter so fest und dauerhaft legen wollen, dass die später von aussen einstürmenden verderblichen Einflüsse ein Bollwerk im Innern des Menschen vorfinden, an dem die Versuchungen scheitern können, dann müssen wir früh anfangen. Dann dürfen wir nicht bloss gelegentlich und nebenbei und losgelöst von allem andern, was in der Schule sonst noch vorkommt, die Charakterbildung betreiben, sondern von Anfang an das Ziel in den Mittelpunkt des Ganzen rücken und mit aller Energie und aus allen Kräften dem einen Ziele zustreben. Dann müssen wir schon im ersten Schuljahre darauf bedacht sein, durch einen Stoff, der sich dem kindlichen Geiste vollkommen anschmiegt, geistiges Leben und innere Regsamkeit zu wecken und zu fördern; wir dürfen uns nicht mit wenigen biblischen Erzählungen begnügen, deren Wirkung zum mindesten zweifelhaft ist; wir dürfen es nicht ruhig ansehen, dass mit dem Eintritt in die Schule die Kinder vielfach stumm und dumm werden.

Es will nichts heissen, wenn man in alle Welt hinausruft: Erziehender Unterricht! und thut nichts dazu. Mit solchen Tönen betäubt man nur Unwissende und Thoren. Es sieht geradezu wie Hohn und Spott aus, wenn mit grossen Buchstaben auf der Schulfahne prangt: Erziehender Unterricht — und in der Schule selbst ist nichts davon zu spüren. So wenig ist das Wort Herbarts verstanden und in die Praxis übergeführt worden, dass allerorts die tausendmal ausgefahrenen Geleise immer noch einmal beliebt werden. Es ist ja richtig, dass die Erziehung nur sehr langsam besser wird. Was vorleuchtende Geister Jahrzehnte früher verkündeten, gelangte oft spät, nachdem das Andenken an den Urheber schon im Erbleichen begriffen, zur Ausführung, zur Übung und Geltung — ein grosser Abstand, der einen wahrhaft tragischen Eindruck macht. Wer wollte leugnen, dass auch Herbart ein Opfer solcher Tragik

---

*) Vergl. Jakob Grimm, Auswahl aus seinen Schriften. S. 214 f.

geworden sei? Zwar sind seine pädagogischen Ideen nie ganz vergessen worden. Aber wieviel davon ist in den Schulen unseres Reiches, in der Erziehung unseres Volkes zu spüren? Sollte es Schwarzseherei sein, wenn man findet, dass Anzeichen eines beginnenden Herabsinkens, eines Nachlassens und teilweisen Lahmwerdens der sittlichen Spannkräfte auch bei unsern bürgerlichen Klassen recht wahrnehmbar sind? Eines ist sicher: „die Probe auf die sie im Anfang der 70er Jahre durch den unverhofften Goldregen gestellt wurden, haben sie herzlich schlecht bestanden, und selbst die Kreise der Hochgebildeten sind von dem Rausche nicht freigeblieben, wie man es nach ihrer Haltung in wirtschaftlich dürftigeren Zeiten von ihnen hätte erwarten sollen.“*) Und als die sozialistischen Irrlehren Platz griffen, welchen Widerstand vermochten die arbeitenden Klassen zu leisten? Wo blieben da die Früchte der Volksschulerziehung? — Es sei ferne von uns, zu meinen, als ob die Volksschulerziehung allein einer fortschreitenden inneren Zuchtlosigkeit wehren könne. Hier sind noch andere höchst wichtige Mächte mit im Spiel. Aber so wenig man die Kraft der Schule überschätzen darf, so wenig darf man sie auch für nichts erachten.**) Es zeugt von ebenso grossem Unverstand, alles Unheil der Zeit der Schule aufzubürden, als umgekehrt von ihr die Heilung aller Gebrechen zu erwarten. Kein vernünftiger und ruhig denkender Mensch wird behaupten, dass, wenn ein vierzehnjähriger Knabe die Schule verlässt, seine Entwicklung dann auch nur einigermassen zum Abschluss gelangt sei. Wie sein Charakter sich weiter entwickelt, welche Neigungen sich besonders ausprägen werden, das hat die Schule nicht unbedingt in der Gewalt. Wäre dies der Fall, wie leicht könnte die Schule dann dem Volke einen ganz bestimmten Charakter aufprägen. So aber muss sie sich begnügen, einen festen und wenn möglich unerschütterlichen Grund zu bauen für unser Volksleben nach der religiös-sittlichen wie nach der rein verstandesmässigen Seite hin.

Diese Grundlage nun soll vor allem der erziehende Unterricht schaffen helfen. Wir sind davon überzeugt, dass, wenn mit demselben erst Ernst gemacht wird in unseren Schulen, wenn auf die Ausbildung des sittlich-religiösen Charakters hin in der That und in der Wahrheit gearbeitet und die intellektuelle Bildung durchaus in ihren Dienst ge-

---

*) Der christliche Glaube und die menschl. Freiheit. Gotha 81. XVII.

**) „Seit Pestalozzis grosser Anregung ist es wenigstens in Deutschland zur allgemein anerkannten Überzeugung geworden, dass allein durch verbesserte Volkserziehung der rechte Grund gelegt werden könne, um die mannigfaltigen Schäden im Staate wie im sozialen und Familienleben gründlich auszuheilen und unsern Nachkommen eine bessere Zukunft zu sichern. Noch allgemeiner lässt sich sogar behaupten: Das Schicksal eines Volkes, seine Blüte wie sein Verfall, hängen in letzter Instanz allein von der Erziehung ab, die seiner Jugend zuteil wird. Daraus ergiebt sich mit ebenso unwiderleglicher Gewissheit das weitere Axiom: Dasjenige Volk, welches bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und die vielseitigste Bildung besitzt, wird zugleich das mächtigste und das glücklichste sein unter den Völkern seiner Zeit; unbesiegbar für seine Nachbarn, beneidet von den Zeitgenossen oder ein Vorbild der Nachahmung für sie.

J. H. von Fichte

(Deutsche Vierteljahrsschrift XXX, No. 127.)

stellt wird, die schönen Früchte einer solchen Arbeit sich in unserem Volke zeigen müssen.

Die wissenschaftliche Pädagogik unter der Führung von Herbart hat sich dieses hohe Ziel gesteckt: durch den Unterricht zu erziehen. Das mit herzlicher Liebe erfasste Ideal verlangt nun eine neue Weise des Unterrichts, indem in erster Linie die Auswahl und Anordnung des Stoffes, sodann die Verbindung der einzelnen Lehrfächer untereinander, endlich die Durcharbeitung des Lehrstoffes in Betracht gezogen wird. In allen drei Punkten stehen wir auf den Schultern Pestalozzis, aber nur in Bezug auf den letzten hat die Theorie dies offen anerkannt. Der Widerspruch, der den formalen Stufen anfangs in so reichem Masse zu teil wurde, ist grösstenteils verstummt.*) Dankbar freut man sich in weiten Kreisen der gelungenen Fortbildung Pestalozzischer Ideen durch Herbart. Immer mehr erkennt man die Wahrheit des Magerschen Satzes an: Pestalozzi, vom philosophischen Geiste unserer Zeit erfasst, ist in Herbart zu studieren.**) Mit den beiden anderen Grundgedanken unserer Didaktik wird es hoffentlich ebenso gehen! Jetzt bekämpft man dieselben freilich noch vielfach. Aber sie harren auch noch eingehender Bearbeitung und Begründung. Darum hat die wissenschaftliche Pädagogik vor allem auf diese Gegenstände, als die weitaus wichtigsten, ihr Augenmerk zu richten, obwohl sie hier darauf gefasst sein muss, Schwierigkeiten zu begegnen, die schier überwindlich zu sein scheinen.

Einige derselben haben wir, dem Lehrplane des ersten Schuljahres näher tretend, bereits angedeutet, andere stehen noch im Hintergrund. Und so könnte es scheinen, als ob eine baldige Verwirklichung und Einführung unserer Ideen in die Praxis der Volksschule so bald noch nicht zu hoffen sei. Vielleicht ist es so. In keinem Falle aber kann uns dies den Mut nehmen, unsere begonnene Arbeit weiter zu führen, wenn auch erst kommende Geschlechter die Früchte derselben geniessen sollten.

Nicht ohne Eindruck bleibt vielleicht die Mahnung, welche Allihn in den Grundlehren der allgemeinen Ethik, S. 188f., ausgesprochen hat:

„Wer es durchaus beim Alten und Hergebrachten lassen will und billige, durch dringende Bedürfnisse empfohlene Reformen von vornherein als revolutionäres Beginnen bezeichnet, wundere sich hinterher nicht, wenn der fortwährend anschwellende Gegensatz den Charakter einer unaufhaltbaren Naturgewalt bekommt, die bisherigen Schranken durch-

---

*) Allerdings begegnet man hie und da noch sehr abfälligen Urteilen. Wenn man ihnen näher zusieht, bemerkt man sofort, dass sie zumeist auf grober Unkenntnis der Sache beruhen. Selbst ein Mann wie der Kurator der Universität Halle, Geh. Rat Schrader, hat im 53. Heft der Lehrgänge und Lehrproben (Halle 1897) eines solchen Fehlers sich schuldig gemacht.

**) Das unwissenschaftliche Verfahren, Pestalozzi und Herbart in Gegensatz zu bringen, kann nicht scharf genug zurückgewiesen werden. Siehe Pädagogische Schriften von Herbart, Ausgabe von Willmann. I, 3, 4, 8 u. a., ferner Jahrbuch des Vereins f. w. P. XIV. II, XXIII und XXIV., Dr. Wiget, Pestalozzi und Herbart.

bricht und nach Art der Naturgewalten in rücksichtsloser Weise Verwüstungen auf dem Gebiete der bestehenden Ordnungen anrichtet, denen zur rechten Zeit durch Vorsicht zu begegnen war. Daher der Satz: Wer zu billigen Reformen sich nicht herbeilässt, öffnet Revolutionen Thor und Thür. Schlimm aber, wenn irgend ein Zustand der Art ist, dass er keine Reformen mehr vertragen kann, oder auch nur ein solcher, dass Reformen in einem Teile desselben das Bestehen des Ganzen gefährden. Soll noch ein jäher Sturz verhütet und das damit verbundene Unheil abgewendet werden, so lasse man die Zeiten der Windstille nicht ungenutzt vorübergehen, um nicht in Zeiten des Sturmes zu Reparaturen des morschen Bauwerkes genötigt zu werden, um beim Zusammensturz desselben nicht noch den Vorwurf zu erfahren, man habe es nicht besser gewollt, oder habe in arger Verblendung das hinfällige Mauerwerk durch übel angebrachte Kuppelbauten noch mehr gedrückt."*)

Freilich auch die besten Vorschläge zur Umgestaltung des Schulwesens sind nutzlos, wenn nicht die geeigneten Personen sich finden, die mit ihrem Herzblut dafür eintreten, mit ihrer ganzen Kraft ihrem Dienst sich widmen, die mit voller Hingabe an der Verwirklichung der idealen Pläne arbeiten. Auch hier drängt sich der uralte Gegensatz zwischen Idee und Wirklichkeit, Plan und Ausführung auf, der so oft schon Fürsten, Feldherren, Staatsmänner und Leiter jeglicher Institute zur Verzweiflung brachte, dass die Personen sich nicht finden wollten, die den Geist, die grundlegenden Ideen der Führer in sich aufnahmen, um danach die Wirklichkeit zu gestalten. Was nützt es, ein wunderbares Fahrzeug zu bauen, da es aber flott gemacht werden soll, siehe, da fehlen die Mannschaften, die es lenken und regieren können?

Wer also eine Besserung unserer Schulverhältnisse plant, ohne zugleich eine bessere Vorbildung der Lehrer ins Auge zu fassen — die dann selbstverständlich eine Besserung der äusseren Lage nach sich ziehen müsste — der hat die Rechnung ohne den Wirt gemacht.**)

Darum können wir es uns nicht versagen, am Schluss unserer Einleitung einige Vorurteile und Irrtümer mit einigen Worten zu beleuchten, die immer wieder hervortreten, und schier unausrottbar erscheinen. Sie betreffen namentlich das Verhältnis des Lehrers zu den einzelnen Fachwissenschaften und zur Methode. Sokrates lehrte bekanntlich, dass man eine Zeitlang zu einem Schuster in die Lehre gegangen sein müsse, um einen Schuh anfertigen zu können. Die Wahrheit der Schlussfolgerung desselben Weisen, dass ein ähnliches Studium doch wohl für die schwierigste und reichste aller Aufgaben, für die Menschenbildung, erforderlich sei, fängt erst heute an, in weiteren Kreisen und in massgebenden Regionen anerkannt zu werden.

Es waren eben zu viele Vorurteile zu überwinden, zu viel Irrtümer vor allem in Hinsicht der „Methode" zu beseitigen. Auch hatten sie

---

*) Vergl. W. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Beyer u. S 1893.

**) S. Die Kehrschen Bätter, herausgegeben v. Muthesius-Weimar, 1898. Gotha, Thienemann. Vergl. die sieben Hefte „Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena." Langensalza, Beyer u. S.

sich im Laufe der Zeiten allzu fest gesetzt, da sie durch gutklingende Namen getragen wurden. Zwei der verbreitetsten Irrtümer sind in den Sätzen ausgesprochen: 1. Die Methode ist mit dem Wissen des Gegenstandes gegeben, und 2. Jeder Lehrer muss seine eigene Methode haben.

In Bezug auf den ersten Punkt ist allerdings zuzugeben, dass bei dem gelehrten Forscher aus der Beschäftigung mit dem Gegenstand unmittelbar auch die Methode sich ergiebt. Aber hier handelt es sich auch nicht um Mitteilung an Unmündige, sondern um Erforschung der Wahrheit. Im ersten Fall, wo eine bestimmte Bildung, und zwar in ethischer Richtung an das heranwachsende Geschlecht weiter gegeben werden soll, muss in erster Linie das Verhältnis zu den zu Bildenden in Betracht gezogen werden, wenn man nicht vorzieht, alles dem blinden Zufall zu überlassen.

Bei Pestalozzi trat das Suchen nach der einen Methode zu früh auf. Für ihn und seine Nachfolger wurde der Mangel einer rationellen Psychologie verhängnisvoll; denn sie mussten sich mit gewissen Ahnungen begnügen, infolgedessen mit unzusammenhängenden, allgemein gehaltenen, vieldeutigen Imperativen, die den Erzieher nur zu häufig im Stich liessen und die Didaktik vielfach in Misskredit brachten.

Von der Entwicklung der Psychologie hängt es ab, inwieweit es möglich ist, den streng gesetzmässigen und notwendigen Weg aufzufinden, auf dem die dem Unterricht vorschwebenden Ziele erreicht werden können. Die Gesetzmässigkeit und Notwendigkeit reicht soweit, so weit wir die Gesetze des psychischen Geschehens verstehen. Je grössere Fortschritte die Psychologie macht, um so grösser werden die Fortschritte auf dem Gebiete des Unterrichts, um so sicherer wird man die Schritte im Lehrplan und im Unterricht bestimmen können.

Die Grundmethode, von der wir sprechen, ist also diejenige, die sich genau an die Gesetze hält, die das geistige Leben bestimmen und regeln. In ihrer Vollkommenheit gedacht, ist sie ein Ideal und wird es wohl auf lange hinaus noch bleiben. Was wir jetzt von ihr besitzen, bedeutet nur eine Stufe der Entwicklung, die, wie alles Menschenwerk, besserungsfähig erscheint.

Das Bestreben der neueren Didaktik ist darauf gerichtet, die Gesetze des menschlichen Geistes sich klar zu machen, um aus ihrer Kenntnis die Massnahmen für die Beeinflussung und Richtung des jugendlichen Geistes zu gewinnen, und die Bildung der heranwachsenden Generation in naturgemässer Weise einzurichten, so wie Physik und Chemie einzudringen suchen in die Gesetze der Natur, um durch ihre Kenntnisse und Verwendung die menschliche Kultur zu fördern.

Damit ist nun auch der zweite Irrtum zurecht gerückt, der darauf ausgeht, alle methodische Arbeit, alles Nachdenken und Untersuchen abzuweisen durch den bequemen Satz: Jeder Lehrer muss seine eigene Methode haben. Oder wenn gesagt wird: Nicht die Methode macht den Lehrer, sondern der Lehrer die Methode. Dem liegt offenbar die Verwechslung von Methode und Manier zu Grunde.

Methode gründet sich auf das objektiv Feststehende, auf die Gesetze des psychischen Geschehens, die auch der genialste Erzieher nicht zu

ändern vermag, die unabhängig von der Person funktionieren. Aber die landläufige Meinung behauptet, der Erzieher brauche sich darum nicht zu kümmern. Sie sagt: Habe nur Gelehrsamkeit, so wird dir die Gabe zu lehren nicht fehlen, oder nach den Worten Fr. A. Wolffs: Habe Geist und wisse Geist zu wecken. Das ist aber ungefähr so, als ob man zu einem Bettler spräche: Habe eine Million und wisse Millionen zu wecken. Merkwürdig. Dem jungen Arzt ist es nicht gestattet, seine Methode zu suchen; das unsichere Tappen der jungen, unvorbereiteten Lehrer bleibt ihm erspart, da die Gesellschaft sich nicht zu Experimenten hergiebt, die möglicherweise ans Leben gehen. Vom jungen Mediziner verlangt man nicht bloss die Kenntnis der etwa zuzuführenden Heilmittel, sondern vor allem die Behandlungsmethode, angepasst dem jeweiligen körperlichen Zustande des Leidenden.

Bei dem Erzieher ist man weit bescheidener bis jetzt. Nur Spezial-Kenntnisse werden von ihm verlangt — die Methode soll er sich nach seinem Geschmack und nach seiner Erfahrung zurecht machen. Warum auch nicht? An falscher geistiger Behandlung geht niemand so leicht zu Grunde; wenigstens merkt man es nicht so bald. Es ist schwer, nachzukommen, wie viel da gesündigt wird.*)

Für die körperliche Gesundheit bestehen, unabhängig von der Person des Arztes, bestimmte objektiv gültige Grundsätze, deren Nichtbeachtung schwere Schädigung nach sich zieht. Kein Arzt, und sei er der genialste, kann sich über die Gesetze hinwegsetzen, sie ignorieren. Auf geistigem Gebiete ist es genau ebenso.

Zugegeben wird, dass es unter den Erziehern genial angelegte Naturen giebt, die instinktiv das Richtige in dem Wechselverkehr mit der Jugend zu treffen und vortreffliche Erfolge zu erzielen wissen. Ob aber die Mehrzahl solche Pfadfinder von Gottes Gnaden sind, ist wohl zu bezweifeln. Und selbst diese würden dann doch durch die Kenntnis der geistigen Gesetze und der daraus sich ergebenden Methode nicht beengt, nicht unwirksam gemacht, sondern erst recht gehoben und auf festen Boden gestellt. Die Furcht ist unberechtigt, als werde die Freiheit des Erziehers beschränkt, wenn er sich an die natürlichen Gesetze hält. Bei aller Berücksichtigung der objektiv feststehenden Methode wird die Macht des Persönlichen in der Erziehung immer stark und dauernd zur Geltung kommen. Es soll nicht geleugnet werden, dass von dem Einfluss des Erziehers, von seiner Persönlichkeit das Gelingen des Erziehungswerks abhängt. Es soll nur hervorgehoben werden, dass der Erfolg eher da erreicht werden kann, wo der Erzieher sich auf die Kenntnis der naturgemässen Methode stützt, wo alle Willkür möglichst ausgeschlossen erscheint. Wir sagen also, Persönlichkeit und Methode müssen zu einander gestimmt sein; jede einseitige Betonung und jede Geringschätzung des einen oder anderen ist zu verwerfen.

Ist diese Übereinstimmung zwischen Persönlichkeit und Methode aber vorhanden, so kann auch der Erfolg in der Wirklichkeit nicht

*) Vergl. die lehrreiche Schrift: Psychopath. Minderwertigkeiten, von Koch.

ausbleiben. Zeichnen sich unsere Erzieher nicht nur durch Kenntnisse und Geschicklichkeit aus, sondern auch durch guten Willen, durch Eifer für ihren Beruf, durch Hingabe an die deutlich gedachten Ziele und durch konsequentes Verfolgen der klar erkannten Wege; sind ihre Bemühungen getragen von der Achtung und Teilnahme der Familien, deren erzieherische Bestrebungen sie unterstützen wollen, dann wird die Zeit kommen, wo unser Schulwesen, in naturgemässe Bahnen geleitet, viel beitragen kann, ein gesundes, frisches und freies Geschlecht heranzubilden, das den Aufgaben der Gegenwart gewachsen, unser Volk immer höheren Zielen entgegen führen kann.



A Die Grundlegung

Vorbemerkung

Unsere Unterrichtslehre weicht in mehreren Punkten nicht unwesentlich von der bisher üblichen Methodik ab. Drei Ideen geben derselben ihr eigenartiges Gepräge: Die Idee der kulturhistorischen Stufen, die Konzentrationsidee und die Idee der formalen Stufen. Die erste hat es mit der Auswahl, die zweite mit der Verbindung, die dritte mit der Durcharbeitung des Lehrstoffes zu thun. Demnach stellen wir folgende Reihe auf:

I Die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes (Kulturhistorische Stufen)
II Die Verbindung der einzelnen Lehrfächer untereinander (Konzentration)
III Die Durcharbeitung des Lehrstoffes (Formale Stufen)

Die beiden ersten Abschnitte behandeln die Theorie des Lehrplans, der dritte die Theorie des Lehrverfahrens.

Wir geben im Folgenden eine kurze Darstellung dieser drei Hauptstücke, die den Weg weisen wollen zu einem gesunden Unterrichtsbetrieb. Es wollen diese Kapitel den Gegenstand keineswegs erschöpfen; sie wollen nur die Grundlinien aufdecken, um das Verständnis des nachfolgenden praktischen Teiles anzubahnen. Das erste dieser drei Kapitel richtet sich zugleich gegen die Auswahl und Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen; das zweite gegen den Wirrwarr, welcher unter den einzelnen Lehrfächern an der Tagesordnung ist, wobei jedes herrschen, keines dienen will; das dritte gegen die Unnatur und Oberflächlichkeit, mit welcher das Neue an die Kinder herangebracht wird, so dass es kein bleibendes geistiges Eigentum der Kinder wird und keine geistige Kraft aus sich erzeugen kann.

Zusammengenommen aber ziehen die drei Kapitel gegen den „didaktischen Materialismus“ zu Felde, dessen Herrschaft die Gesundheit unserer Schulen und unserer Erziehung zu vernichten droht.*)

---

*) Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. (Gesammelte Schriften) Gütersloh 1897.

I

Die Auswahl und Anordnung des Stoffes nach kulturhistorischen Stufen

Litteratur: Ziller, Eine Skizze der pädagog. Reformbestrebungen in der Gegenwart, nach Herbartischen Grundsätzen. Zeitschrift für exakte Philosophie. IV. Bd. Leipz. 1864. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. 2. Aufl. (Vogt) 1884. — Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik. Leipzig 1876. 3. Aufl. (Just) 1892. — Ziller, Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik, IV, S. 178 ff.; VI, Seite 113 ff.; XIII. Seite 113 ff. Erläuterungen zum Jahrbuch XIII, Seite 66 ff. — Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh 1873. (S. Gesammelte Schriften) — Willmann, Pädagog. Vorträge. Leipzig 1869. 2. Aufl. 1886. — Vogt, Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien. Jahrbuch d. Vereins f. wissensch. Pädagog. 1880. IV. — Willmann, Didaktik. Braunschweig 1882. — Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte der Volksschule. Pädagog. Studien von Rein, neue Folge, 2. Heft. Dresden 1882. — Staude, Ueber das Lehrplansystem. Pädagog. Studien von Rein, neue Folge, 2. Heft 1881, 2. Heft 1884, 3. Heft 1888. — v. Sallwürk, Gesinnungsunterr. u. Kulturgeschichte. Langensalza 1887. — Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Pädagog. Studien, 2. Heft 1888. Vergl. die Litteraturangaben daselbst. — Vogt, Erläuterungen zum XVI. Jahrbuch. 1885. — Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. v. Sallwürk, Was will die Schule Zillers mit den Kulturstufen? Rhein. Blätter für Erziehung und Unterricht. 1888, 3. H. — Hartmann, Die Auswahl des Volksschul-Lehrstoffes. Beitrag zur Theorie des Lehrplans. Sächsische Schulzeitung 1887. No. 14—18. — Derselbe: Alterstypen in Reins Encyklopädie I. Bd., S. 43 ff. — Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen 1891, S. 129 ff. — Vaihinger, Naturforschung u. Schule. Köln 1889. — Capesius, Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung. XXI. Jahrb. d. Vereins f. w. Pädag. — Derselbe in Reins Encyklopädie 2. Band S. 628 ff. — Kármán, Bemerkungen zu dem Aufsatze „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte." Pädag. Studien 1888, S. 189 ff. — Wigge-Martin, Die Unnatur der modernen Schule. Leipzig 1888. — Grabs, Zur Lehrplantheorie mit Beziehung auf die Volksschule. Pädagog. Studien 1889 und 1890. — Grosse, Fr. W. Lindner, ein Vorläufer der Kulturstufenidee. Pädag. Studien 1891. — Reukauf, Philos. Begründung des Lehrplans des evangel. Religionsunterrichts etc. Langensalza 1892. S. 6 f. und 76 ff. — Fr. Schulze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893. — Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. Jahrb. d. V. f. P. 1895 u. 1896. — Jetter, Anti-Normallehrplan; Sätze zur Lehrplantheorie. 1895. — Fack, Über den neuen Lehrplan. Jahrb. d. V. f. w. P. 1896. — Rein, Lehrplan. Encykl. Handb. d. Pädag. IV. Bd. Langensalza, Beyer u. S. — The Herbartian Year Book Chikago. Aus dem Pädag. Universit.-Seminar zu Jena. 8 Hefte. Langensalza, Beyer u. S. — Franke, Zur Gesch. d. Kulturstufengedankens. Oberrhein. Blätter, 1894. — Vergl. Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers 4 Bde. 1881. — Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie. Leipzig 1897. — Stein, Entwickelung. Deutsche Rundschau 1895. Vergl. Fröbel, Menschenerziehung 1826.

> „Ob die Erziehung im einzelnen wohl die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen soll?"
> Kant

> „Die Jugend muss immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen."
> Goethe

Das Ziel, das wir in unseren Volksschulen erreichen wollen, möglichst feste, unerschütterliche Grundlagen zur Bildung eines religiös-sitt-

lichen Charakters in die Herzen unserer Zöglinge hineinzulegen, wird von allen gebilligt werden, denen das Wohl des Volkes wahrhaft am Herzen liegt. Unsere Volksschule soll eine Erziehungsschule sein, keine Lese-, Schreib- und Rechenschule.*)

Dass sie in der Wirklichkeit häufig nichts anderes ist, wird niemand bestreiten wollen. Welche ernste Sprache reden demgegenüber die traurigen Erscheinungen, die das Volksleben der Gegenwart zeigt. Kein Verständiger wird sich der Einbildung hingeben, dass das blosse Wissen, wenn es nichts weiter ist als ein abgerissener, unzusammenhängender Notizenkram, der sich rasch genug verflüchtigt, irgend welche Bedeutung, irgend welchen Einfluss auf das Gemüt und den Willen, also auf die Bildung des Charakters bei unserer Jugend jemals gewonnen habe und jemals gewinnen könne.**)

---

*) „Von allem, was das Reich des Menschen angeht, können wir vorbereitende Vorstellungen in klarer Ordnung geben. Nicht die Wissenschaften sollen gelehrt werden, sondern wie sich der Katechismus zur Wissenschaft der Theologie verhält, so soll sich, was in der Schule gelehrt wird, zur Wissenschaft der Nationalökonomie, der Jurisprudenz oder Politik verhalten.

Nicht hindern, sondern fördern wird dies die Durchbildung und die Ausführung des grossen pädagogischen Gedankens, welchen Herbart fast gleichzeitig mit Fichtes Reden ausgesprochen hat, an welchem fast unser ganzes Jahrhundert in langen Fortschritten sich abmüht, des Gedankens vom erziehenden Unterricht. Dass alles Lernen, Können, Wissen zu dem einen Ziel sich vereinigen solle: die Jugend zu befördern, die sittliche Gesinnung zu erzeugen, die Charaktere zu bilden, dies ist immer noch unerfüllte Sehnsucht aller Wohlgesinnten auch im neuen deutschen Reiche; dies werde von Tag zu Tag mehr die Sehnsucht aller Lehrer. In der Technik der Überlieferung des Wissens an das nachwachsende Geschlecht sind wir weit, sehr weit — vielleicht zu weit gekommen; möchte die Technik der Charakterbildung sie bald ein- und überholen.“ Lazarus (Nord und Süd. März 1881. S. 418.)

**) „Ein Gewissen ohne Makel und ein Leben voll Tugend ist ohne Vergleich mehr wert, als alles Wissen und Erkennen.“

Thomas a Kempis

„Wenn vieles Wissen die Leute brav machen würde, so wären ja eure Anwälte und Tröler, und eure Vögte und eure Richter, mit Respekt zu melden, immer die Bravsten.“ —

„Es ist zwischen Wissen und Thun ein himmelweiter Unterschied. Wer aus dem Wissen allein sein Handwerk macht, der hat wahrlich gross acht zu geben, dass er das Thun nicht verlerne.“

Pestalozzi
(Lienh. u. Gertr. I, S. 125. Mann, Langensalza.)

„Es giebt aber auch gigantische Gelehrsamkeit, die doch oft cyklopisch ist, der ein Auge fehlt, nämlich das der wahren Philosophie, um diese Menge des historischen Wissens, die Fracht von hundert Kamelen, durch die Vernunft zweckmässig zu benutzen.“ Kant

„Man hat gesagt, der Schulmeister habe unsere Schlachten gewonnen. Meine Herren, das blosse Wissen erhebt den Menschen noch nicht auf den Standpunkt, wo er bereit ist, das Leben einzubüssen für die Idee, für Pflichterfüllung, für Ehre oder Vaterland, dazu gehört die ganze Erziehung des Menschen.“ Feldmarschall v. Moltke
(Deutscher Reichstag, 16. Febr. 1874.)

„Der Unterricht will die Jugend nicht zum Wissen erziehen, sondern zum Können, nicht eine Summe halbverstandener Kenntnisse ihr mecha-

Man beruft sich auf den Religionsunterricht. Über diesen nachher. Hier nur der Zweifel: Sollte er allein, losgelöst von den übrigen Fächern, oft in Wort- und Gedächtniswerk verloren, die gesteckte Aufgabe lösen können? —

Aber wie ist das angegebene Ziel annähernd zu erreichen? Wir antworten: Durch den erziehenden Unterricht, verbunden mit der rechten persönlichen Führung. Es giebt zwar auch einen Unterricht, der sich erziehend nennt, aber das Gegenteil davon ist, indem er mit allen Mitteln nur auf Überlieferung eines bestimmten Wissens hinarbeitet und die Erziehung im wesentlichen in die stramme Disziplin verlegt. Wer Herbart folgt, hat einen ganz bestimmten Begriff vom erziehenden Unterricht. Im Mittelpunkt desselben steht die Forderung, ein freies und vielseitiges Interesse in der Seele der Kinder zu erwecken, so dass diese ganz davon erfüllt ist. Denn nur aus einem solchen Seelenzustand heraus entwickelt sich das Wollen und die Bildung des Wollens. Nur da hat der Erzieher Einfluss auf die Kinder, wo er ein tiefgehendes, nachhaltiges Interesse zu erzeugen vermag. Dass hierbei die Auswahl und die Anordnung des Stoffes die Arbeit des Erziehers wesentlich

---

nisch beibringen, sondern ihren Willen kräftigen, ihre Denkkraft schulen und sie also in den Stand setzen, sich späterhin, sobald sie reif wird für die produktive Wissenschaft, ein geformtes, innerlich zusammenhängendes Wissen anzueignen. v. Treitschke

„Wir leben noch immer in der Gefahr, dass der Babelsturm, den unser Intellekt erbaut, uns einst unter seinen Trümmern begraben wird. Wir speichern Kenntnisse auf Kenntnisse, wie der Geizige das Geld, auf dem er verhungert. Mehr Bildung und weniger Kenntnisse! Das sollte unsere Parole sein; mehr Bildung des Herzens, grössere Fähigkeit, ein erworbenes geringes Mass von Kentnissen zu verwerten; Bethätigung, nicht blosses Hinsagen des goldenen Spruches: sana mens in sano corpore Das könnte uns die Nation schaffen, welche kommenden Stürmen gewachsen ist, ohne dass die Wissenschaft die geringste Einbusse erlitte."

Paul Güssfeld
Deutsche Rundschau. Oktober 1884.

„Es kommt weit weniger darauf an, wieviel Wissen der Schüler sich aneignet, als vielmehr darauf, dass er geistig zu arbeiten lernt."

Dr. Stichling
(Weimarischer Staatsminister.)

„Nicht der Besitz der Kenntnisse, sondern der Erwerb derselben ist die beste Frucht der Schule." Lazarus

„Mit den sozialen Fragen enge verbunden erachte Ich die der Erziehung der heranwachsenden Jugend zugewandte Pflege. Muss einerseits eine höhere Bildung immer weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden, so ist doch zu vermeiden, dass durch Halbbildung ernste Gefahren geschaffen, dass Lebensansprüche geweckt werden, denen die wirtschaftlichen Kräfte der Nation nicht genügen können, oder dass durch einseitige Erstrebung vermehrten Wissens die erziehliche Aufgabe unberücksichtigt bleibe. Nur ein auf der gesunden Grundlage von Gottesfurcht in einfacher Sitte aufwachsendes Geschlecht wird hinreichend Widerstandskraft besitzen, die Gefahren zu überwinden, welche in einer Zeit rascher wirtschaftlicher Bewegung durch die Beispiele hochgesteigerter Lebensführung einzelner für die Gesamtheit erwachsen."

(Erlass Kaiser Friedrich III.)

fördern, wie auch umgekehrt wesentlich hindern kann, wer wollte das bestreiten? Wer wollte ferner leugnen, dass ein begabter, pädagogisch geschulter Lehrer auch mit geringwertigem Stoff geistiges Leben bei seinen Schülern hervorzurufen vermöge? Daraus wird aber auch sofort klar, welch gewaltige Förderung dem Erzieher durch Stoffe zu teil wird, die an und für sich schon geeignet sind, selbst bei mangelhafter unterrichtlicher Behandlung, die Schüler ganz und gar gefangen zu nehmen, sie in innerster Seele zu packen, ein treibendes Wohlgefühl in ihnen zu erzeugen, ihr Interesse dauernd zu fesseln.

So wird der Begriff des Interesses massgebend bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes.*) Es ist aber auch sofort ersichtlich, dass, wenn wir diesem Prinzip folgen, eine ganz andere Aufstellung der Stoffe als die bisher gebräuchliche sich ergeben wird. Letztere ist historisch geworden, und zwar gleichmässig unter dem Einfluss der Kirche wie des praktischen Lebens. Die Folge davon war Unterdrückung des religiösen Lebens durch Massen unverdauten Katechismus- und biblischen Geschichts-Stoffes einerseits, die Herabsetzung der Volksschule zu einer Dressuranstalt im Lesen, Schreiben und Rechnen andererseits. Und doch ist es klar, dass man in der Dreiheit von Lesen, Schreiben und Rechnen nebst einer Anzahl anderer, mehr oder weniger nützlicher Dinge keine Jugend erzieht und kein Volk bildet.**) In neuerer Zeit gewann auch das fachwissenschaftliche Prinzip auf unsere Volksschulen Einfluss; die üble Folge zeigte sich im didaktischen Materialismus. So wurde nach und nach ein ziemlich wirrer Haufen des verschiedenartigsten Stoffes in unsere Volksschulen geworfen. Von bestimmenden Gesichtspunkten konnte dabei keine Rede sein. Denn die Auswahl und Anordnung des Stoffes erfolgte ja nicht auf Grund und im Zusammenhang mit allgemeinen pädagogischen und methodischen Grundsätzen, sondern man folgte nur insofern einem leitenden Gedanken, als man die Religion ehrenhalber voranstellte.

Wollen wir aus diesem Wirrwarr herauskommen, so muss für unsere Unterrichtslehre vor allem der Begriff des Interesses massgebend werden. Derselbe zeigt seine Macht sogleich bei dem ersten Stück, bei der Auswahl des Stoffes, und zwar zunächst des gesinnungbildenden, des historischen Erzählungsstoffes. Dieser ist in erster Linie in das Auge

*) S. d. Art. Interesse in Reins Encyklopädie. Langensalza, Beyer & S.

**) „Die Fähigkeit des Lesens ist bei uns viel verbreiteter wie in England und Frankreich; die Fähigkeit des praktischen Urteils über das Gelesene vielleicht minder verbreitet als in den beiden Ländern."

Bismarck
(Reichstag, 9. Oktober 1878.)

„Da man soviel auf unseren Unterricht verwendet, müssten wir eigentlich das civilisierteste und künsterisch gebildetste aller Völker sein; leider sieht man uns dies aber nicht im mindesten an."

Pecht
(Beiblatt für bildende Kunst, 1882, 16.)

„Ich rechne auf den Fortschritt, auf die Entwicklung, auf die Schärfung des Urteils durch die Schule nach ihrer vollständigen Emanzipation."

Bismarck
(Preuss. Abgeordnetenhaus, 23. Januar 1887.)

zu fassen. Ihm gebührt die Hauptstellung in der Erziehungsschule, da er zu dem Hauptziel des Unterrichts in direkter Beziehung steht.

Wir gehen dabei von der Thatsache aus, dass nur das, was dem kindlichen Gedankenkreis und dem sittlich-religiösen Standpunkt des Kindes entspricht, sein volles Interesse in Anspruch nehmen kann. Dieses Interesse muss der Unterricht zu seinem Bundesgenossen machen. Nur so vermag er tiefe und nachhaltige Eindrücke in der kindlichen Seele zurückzulassen, nur so vermag er ein reges geistiges Leben zu erzeugen. Wenn also der Unterricht die Schüler durch einen geeigneten, der Altersstufe entsprechenden Erzählungsstoff zu packen vermag, so tritt als erste Forderung hervor, für jedes Schuljahr — und unsere Volksschule hat deren acht — einen solchen Stoff auszuwählen.

Sollte nun der pädagogische Takt des einzelnen in Verbindung mit der Überlieferung hierbei allein massgebend sein können? In der bisherigen Unterrichtslehre ging man freilich so zuwege. Für die religiöse Reihe sind seit langer Zeit die biblischen Erzählungen Alten und Neuen Testaments gegeben. Man brauchte also nur die Erwägung anzustellen, was davon etwa der Unterstufe, was etwa der Mittel- und Oberstufe zugewiesen werden solle. Bekanntlich kann man hier nun die grösste Verschiedenheit gewahren. Natürlich. Wo ein bestimmender Grundsatz fehlt, wo man nicht mit klaren Begriffen, sondern mehr mit einem dunklen Gefühl arbeitet, kann das Ergebnis kein zwingendes sein. Der eine hält die eine Erzählung für die Unterstufe geeignet, die der andere kaum den Schülern der Oberstufe darzubieten wagt. Solch rein persönliches Dafürhalten, solche Willkür kann uns auch hier keinen Schritt weiter bringen.

Fragen wir uns daher, ob sich nicht eine bestimmende Idee für die Auswahl und Aufeinanderfolge der Stoffe finden lasse, die uns feste Anhaltepunkte zu verleihen und jeder Willkür von vornherein einen Damm entgegen zu stellen vermöge, so werden wir zunächst bei Herbart, dem Begründer des erziehenden Unterrichts, die Antwort suchen. Von ihm wurde ja der Begriff des Interesses in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt, von ihm ist auch der grundlegende Gedanke für die Stoffauswahl — wenn auch nur in allgemeinen Umrissen und mit Rücksicht auf die Gymnasialbildung in seiner Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt u. a. a. O. — ausgesprochen worden.

1 Herbart

„Der Anfangspunkt für die Reihe der fortschreitenden Teilnahme," schreibt Herbart (I. Seite 291, Ausgabe von Willmann)*) „kann nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen. Die Sphäre des Kindes ist zu eng und zu bald durchlaufen, die Sphäre der Erwachsenen ist bei kultivierten Menschen zu hoch, aber die Zeitreihe der Geschichte endet in die Gegenwart,

*) Vergl. I, 284, 288, 293, 302, 337, 345, 348 f., 426 f., 441, 486, 567 u. a. St. Ausgabe von Willmann, Leipzig, Voss.

und in den Anfängen unserer Kultur, bei den Griechen, ist durch die klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters, das auch der Knabe der Gegenwart durchleben soll, durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden. Beginnt man also hiermit die Reihe der Teilnahme, so ist man sicher, dem Interesse des Knaben Begebenheiten darzubieten, deren er sich ganz bemächtigen und von wo aus er übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen eigenen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft und über die Abhängigkeit beider von einer höheren Macht.

Diese Wahrheit (d. h. der Dichter und Historiker in Darstellung ihrer Zeit) ist kontinuierlich modifiziert nach anderen und anderen Zuständen des Menschen in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, dass diese und jene Modifikationen stets richtig aufeinander treffend miteinander fortgehen mögen. Darum chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mt den neueren Sprachen anordnet.“

Wenn Herbart „die ästhetische Darstellung der Welt“, d. h. die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung, als das Hauptgeschäft, als das Ideal der Erziehung bezeichnet, so liegen dieser Forderung die Gedanken zu Grunde, dass „in jedem von uns die ganze Vergangenheit lebe, dass folglich die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher sei, und dass ebendeshalb der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, welche die früheren Geschlechter vorarbeitend den späteren überliefern, zu den stärksten psychologischen Kräften gehören, die es geben kann.“ Diesen „ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche“ muss nun die Menschheit, wenn sie das höchste thun will, was sie kann, „dem jungen Nachwuchs konzentriert“ darbieten, aus diesem „allgemeinen Vorrat“ muss nach dem Spruche: „Prüfet alles und das Beste behaltet“ eine Auswahl getroffen werden, wie sie dem Zwecke, zur Tugend zu bilden, entspricht. „Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechtes selbst nachzugehen? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Sokrates einführen zu lassen .... dann mit sehr willigem, ehrfurchtsvollem Gemüt in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unseren Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geist dem Gange der Weltgeschichte weiter zusehen.“

Der Erzieher, der diesem Winke folgt, wird dann in dem „nachahmenden Fortschritt seines Zöglings eine Versinnlichung des grossen Aufsteigens der Mensch-

heit erblicken" und wird dadurch am besten sorgen für die Teilnahme der Kleinen, „welche die Gegenwart noch nicht begreifen, und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist." Denn „wass heisst hier (bei menschlichen Verhältnissen) das Nahe? Sieht man nicht die Weite zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? Sie ist so gross wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur und des Verderbnisses trug." Also soll der Erzieher der Kinderzeit seine Zöglinge mit der Kinderzeit eines klassischen Volkes nähren und überhaupt „Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen."

„Ferner, Teilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen; von den Elementen allmählich fortschreitende Teilnahme bezieht sich auf einen Fortschritt menschlicher Gefühle; die Gefühle aber richten sich nach dem Zustande des Menschen und schreiten mit ihm fort. Was wir in der Gesellschaft empfinden, das entseht aus den verwickelten, politischen und Kulturverhältnissen von Europa. Soll die Teilnahme dafür entstehen aus einfachen, lautern, klaren Gefühlen, deren jedes für sich rein hervorgetreten ist im Bewusstsein, so dass das Ganze wisse was er verlange, so muss sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich rein genug ausdrückte und sich genug ausbreitete durch den Umfang der mannigfaltigen Gemütsbewegungen, die ihm zugehören. Denn freilich, nur wenige ihrer Zustände hat die Vergangenheit ausgesprochen, noch viel seltener sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die Erziehung es wünschen müsste. Unschätzbar sind eben darum diejenigen Dokumente, in welchen sie wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht — das übrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen." *)

Herbart verfolgte das gleiche Ideal wie Pestalozzi: Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmässigkeit der Reihenfolge der Bildungsmittel zu finden, als das durchgreifende Mittel, allem Unterricht die rechte Wirkung zu sichern. Den ersten Keim zu dem Gedanken eines historischen Aufbaues der Bildungselemente müssen wir in dem Vorschlag erblicken, den klassischen Unterricht mit der Odyssee zu beginnen. Getreu seinem grossen Prinzip des Jnteresse musste Herbart nach Stoffen suchen, die Interesse erzeugen konnten, und geleitet von einer persönlichen Vorliebe — „der Odyssee, sagt er, verdanke ich grösstenteils meine Liebe zur Erziehung" — fand er mit Rücksicht auf die Gymnasialbildung die homerischen Dichtungen, insbesondere die Odyssee, dem jugendlichen Interesse besonders naheliegend.

Die früheste Erwähnung findet sich in den Briefen und Berichten an Herrn von Steiger, bei dem Herbart bekanntlich von 1797—1800 Erzieher war.**) Öffentlich sprach Herbart seine Ansicht über die Odyssee zuerst aus in dem schon erwähnten gedankenreichen Aufsatz:

*) Vergl. Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Pädagogische Studien 1888, 2. Heft. Dresden, Kämmerer.

**) Vergl. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. 1801.

Über die ästhetische Darstellung der Welt, als Hauptgeschäft der Erziehung. 1804. Hier hat die Odyssee bereits ihre feste Stellung in dem pädagogischen System, dessen Grundlinien er in dieser Schrift zeichnet. Für den Unterricht kann man vier grundlegende Sätze herausschälen:

1. Für den werdenden Menschen kann nur das Werden der menschheitlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse sein; deshalb muss ein chronologisches Aufsteigen von den älteren Stufen zu den neueren höheren Stufen stattfinden.

2. Es müssen „klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen“ sein, die der Betrachtung zu Grunde gelegt werden sollen. „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert.“ Nur klassische Darstellungen laden stets den Zögling zur lohnenden Rückkehr ein, nur sie geben dem Interesse und der Begeisterung des Zöglings und des Lehrers dauernde Nahrung, nur aus ihnen spricht die Vergangenheit mit volltönender, lebender Stimme zu aller Gegenwart.

3. Nur grosse, ganze, zusammenhängend auftretende Stoffe können die Teilnahme in genügender Tiefe erregen und so charakterbildend wirken. „Die grosse sittliche Energie ist der Effekt grosser Scenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen.“ *)

4. Die Entwickelungstufen des jugendlichen Geistes sind zu berücksichtigen und ihnen die kongenialen Lehrstoffe zuzuweisen, z. B. der Knabenstufe Homers Odyssee.

Ausdrücklich sei aber zum Schluss noch darauf hingewiesen, dass Herbart den historischen Aufbau nur in den Fächern gelten lassen will, die der Pflege der Teilnahme gewidmet sind, während er ihn als ungereimt von denen fernhält, die der Naturerkenntnis dienen. (Vergl. hierüber Abschnitt No. 5.)

Unter den unmittelbaren Schülern Herbarts arbeiteten in der Göttinger pädagogischen Gesellschaft (1809) Dissen, Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen; Thiersch, Bemerkungen über die Lektüre des Herodot nach der des Homer; Kohlrausch, Über den Gebrauch des A. T. für den Jugendunterricht. Ferner griff die Lehrplangedanken Herbarts auf Brzoska: Über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung 1836. Leipzig. 2. Aufl. 1897. Hier heisst es:

„Der aus der Wiege erwachsende Mensch giebt ein vollkommen analoges Bild zu der Entwickelung des ganzen Menschengeschlechts. Auch der lallende Säugling erhebt sich nur durch geistige Nahrung aus der Tierheit zur Menschlichkeit. Glücklich ist unser Geschlecht, dass wir die geistige Nahrung nicht erst mühsam, einseitig und stückweise erwerben müssen, sondern dass sie hochaufgeschichtet vor uns liegt, in umfassendem Vorrate und trefflicher Ordnung zu fleissigem Gebrauche .... Soll aber das aufwachsende künftige Geschlecht das Werk menschlicher Veredlung zum höchsten Ziel seiner Bestimmung mit Überlegung und

*) Herb. Werke, I, 292, 348, 427. Hld. I, 91 ff. 482—484.

Sicherheit weiter fördern, so muss es die Laufbahn, welche bis zu ihm die Menschheit durchwandelte, klar und deutlich vor sich sehen. Wir können der verbogenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, dass etwas dahinten geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsere Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter geradeaus in die Zukunft gehen können, mit eigenen Schritten, ohne entlehnte Stelzen. Sollten sie aber das Werk der Vorfahren fördern, so müssen sie dabei hergekommen sein, sie müssen vor allen Dingen diese Vorfahren als die ihrigen von früh auf erkannt haben. Ist nun die Entwickelung des einzelnen Menschen analog der Entwickelung des Volkes, so ist die Darstellung dieser Entwickelung in der ganzen Kette ihrer Momente von dem kindlichen Altertum bis zur gereiften Mannheit unserer Zeit die Richtschnur, an welcher der Mensch von der Kindheit zum Mann geleitet wird, und das Altertum in ihr der Teil, mit welchem wir die Erziehung beginnen müssen, im Anschluss an das Wort Ludens: Überhaupt ruht die Gegenwart auf der Vergangenheit, und wer für die Zukunft etwas Gutes und Bleibendes zu bewirken wünscht, der muss es an die Gegenwart knüpfen, die allein aus der Vergangenheit zu erkennen ist."

2 Ziller

Diese grundlegenden Gedanken hat Professor Ziller aufgenommen und auf das Gebiet der Volksschulerziehung übertragen. Auch wird von ihm nicht nur der Anfang, sondern auch der weitere Aufbau der aufeinanderfolgenden Stoffe auf Grund der Überzeugung vollzogen, dass ein durchgreifender Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung bestehe. Wir haben es hier also mit einer greifbaren Fortführung der Herbartischen Gedanken zu thun, und zwar mit der Erweiterung, dass die Hauptstoffe, die für jedes Schuljahr aufgestellt werden, zugleich als Konzentrationsstoffe gelten. Über letzteren Punkt werden wir uns im folgenden Kapitel aussprechen. Hier wollen wir nun zunächst Ziller selbst hören.

Er sagt in seiner Grundlegung (2. Aufl. von Vogt, Seite 455): „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muss ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden . . . ." „Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, dass sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Appezeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils *den der Entwickelung des einzelnen im grossen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit*, soweit er uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen

seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren." Und zwar ist Ziller überzeugt, dass folgende Stoffe als die konzentrierenden Mittelpunkte für die acht Schuljahre anzusehen sind: 1. Das epische Märchen; 2. Die Erzählung des Robinson; 3. Die Geschichte der Patriarchen; 4. Die Richterzeit; 5. Die Königszeit in Israel; 6. Das Leben Jesu; 7. Die Apostelgeschichte; 8. Die Reformationsgeschichte (Katechismus). In und mit diesen Stoffen durchläuft der Zögling „die seiner eigenen Entwickelung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwickelung der Menschheit, und in diesen allgemeinen Entwickelungsstufen sind in der That die Hauptstationen für den gesetzmässigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet." Daher können die Stoffe für den Unterricht „nur dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwickelung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustand des Zöglings parallel ist."

In der allgemeinen Pädagogik (3. Aufl. von Just, Seite 214 f.) schreibt Ziller: „In den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwickelung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwickelung stimmen mit der Einzelentwicklung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwickelung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwickelung, wie sie in der Litteratur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Idee und der Verbindung aus ihnen. Allerdings müssen die beiden Reihen der Geistesentwickelung, die der allgemein menschlichen und die der kindlichen, miteinander übereinstimmen. Unter dieser Voraussetzung sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwickelung nach der anderen so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist. Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engeren Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weiteren und die Methodenbücher unserer Schulwissenschaften sollten den Lehrinhalt der einzelnen Stufen und ihren Gedankenfortschritt ausführlich darlegen. Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt, und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat. Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch, und in demselben Masse, als er aus ihr weniger Bildungsgehalt für sein eigenes Geistesleben schöpft, in demselben Masse, als er die Bildungsstoffe verschiedener Epochen in ein weniger richtiges Verhältnis setzt, wird seine eigene Gesamtbidung unvollkommen ausfallen und wird er an seinem Teile mangelhafter dazu beitragen, dass die allgemein menschliche Entwickelung fortgesetzt werde. Leider ist gegenwärtig schon dafür nicht ausreichend gesorgt, dass die Entwickelungs-

stufen des Einzelgeistes mit denen der Hauptkulturepochen in Einklang stehen."

Das Lehrplansystem Zillers will auf Grund solcher Übereinstimmung das der Volksschule gesteckte Ziel in dem ihr zugesicherten Rahmen erreichen. Es setzt dasselbe zwei Arbeiten voraus: zunächst eine psychologische, insofern es gilt, die Entwickelungsstufen des Einzelgeistes genau darzulegen; sodann eine geschichtsphilosophische, insofern es gilt, die Hauptkulturepochen, welche die Gesamtheit, das eigene Volk, durchlaufen hat, festzusetzen. Sind beide Arbeiten gethan, dann hat der Pädagog nachzusehen, wie beide Reihen je nach dem einzelnen Schulorganismus im engeren oder weiteren Rahmen in Übereinstimmung zu bringen sind.*)

Dies das Programm für die Aufstellung des Lehrplans. Man wird nicht leicht ein besseres finden können. Wenn in solch zwingender Weise der Aufbau der einzelnen Stoffe, ihr Zusammenhang und ihre Aufeinanderfolge nachgewiesen wird, dürfte die bestehende Willkür am erfolgreichsten bekämpft werden. Allerdings liegt diese Arbeit auch jetzt noch in den Anfängen. Professor Ziller hat selbst nur für das erste Schuljahr in Bezug auf die Märchen eine eingehende Begründung geliefert. Seine Beweisführung im erstem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, auf die wir später ausführlicher zurückkommen, ist kurz folgende:

„Der Unterricht und sein Stoff hat sich an die beim Kinde vorhandene Geistesstufe anzuschliessen, um es darüber zu erheben. Der Geisteszustand aller normalen Kinder im sechsten Lebensjahr ist ein solcher, worin bei aller individuellen Verschiedenheit doch in gleicher Weise die Einbildungskraft überwiegt.**) Die Märchen und deren poetische Weltauffassung sind ein Produkt der Phantasie der Völker in ihrer Kindheitsperiode, ihr Geist ist also in völliger Harmonie mit dem innersten Wesen des Kindes, und der Geist des deutschen Märchens also erst recht in Übereinstimmung mit der dem deutschen Kinde eigentümlichen Natur- und Menschenbetrachtung. Daraus erklärt sich die Leichtigkeit des Verständnisses, die erfahrungsgemäss das Kind dem Märchen entgegenbringt, die Lust des Hörens von Märchen und der Drang darnach. Des-

*) Vergl. hierzu Tiedemann, Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Herausgegeben von Ufer. Altenburg 1897. Sigismund, Kind und Welt. Die fünf ersten Perioden des Kindesalters. Braunschweig 1856. Herausgeg. von Ufer, Braunschweig 1897. Preyer, Die Seele des Kindes. 3. Aufl. Leipzig 1890. Preyer, Die geistige Entwickelung in der ersten Kindh. Leipzig, 1893. Strümpell, Psychol. Pädagogik. Leipzig 1880, Seite 352 f. Grabs, Psychol. Beobachtungen. XVIII. u. XIX. Bd. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Lazarus und Steinthal, Zeitschrift f. Völkerpsychologie. Löbisch, Entwickelungsgesch. der Seele des Kindes. 1851. Herbart, Berichte an Herrn von Steiger. Sully, (Stimpfl.) Beobachtungen über die Kindheit. 1893. G. Stanley Hall, The Pedagogical Seminary. Pérez, La psychologie de l'enfant 3 Bde. 1878. Compayré, L'évolution intellektuelle et morale de l'enfant. 1893. Vergl. Ufer, Kinderpsychol. in Reins Encyklopädie.

**) S. dazu Lehmensick, Psychologische Beobachtungen. Praxis der Erziehungsschule 1888.

halb müssen die Märchen als das Fundament unserer schulmässigen Unterrichtsstoffe anerkannt werden, von dem aus das Kind leicht und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmässigen Auffassung der Welt geführt werden kann."

Für die folgenden Stufen hat Professor Ziller nur nachstehende Andeutungen im XIII. Jahrbuch des Vereins f. w. P. (Vergl. das Leipziger Seminarbuch, Dresden, Kämmerer) gegeben: „Nachdem der Zögling das Vorbildliche im Lebensgang eines einzelnen (Robinson, 2. Schuljahr) kennen gelernt hat, der sich als einzelner durch eigene Kraftanstrengung emporgearbeitet, muss er in das rechte Verhältnis zu einer grösseren Gemeinschaft treten. Er muss sich

1. innerhalb einer solchen Gemeinschaft einer Autorität unterwerfen, wenn auch ohne alle Reflexion in reinem kindlichen Vertrauen, wie er es am besten schon von früh an in der Familie durch seine Hingebung an die Eltern bewiesen hat — es müssen sich dann

2. im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, seine eigenen Gedanken frei regen, selbst auf die Gefahr hin, dass sie sich zeitweise verirren —

3. er muss sich der Autorität, in der ihm vielleicht schon eine Ahnung der höchsten Autorität aufgegangen ist, durch freien Entschluss unterordnen,

4. er muss die höchste Autorität selbst kennen und lieben lernen, die eine königliche Herrschaft in ihm ausüben soll —

5. er muss in ihrem Dienste arbeiten lernen, zunächst in seinem eigenen Innern zum Zweck vollständiger, für die Erziehungszeit abschliessender Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste, und zwar von den Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens aus — dann aber auch

6. zum Zweck einer gedachten, sozialpolitischen Durchbildung der grösseren Gemeinschaft, der er angehören wird, in demselben sittlich-religiösen Geiste.

Dieser Entwickelung des einzelnen in seinen Beziehungen zu einem grösseren Gemeinwesen, neben der die Entwickelung des einzelnen als solchen fortschreiten soll, scheinen aber die folgenden kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwickelung in der That zu entsprechen:

1. Im Patriarchalstaate, der eine erweiterte Familie bildet, sind seine Glieder, ohne dass sich ausser in abnormen Fällen eigene Gedanken bei ihnen regen, dem Haupte in bloss vertrauendem Gehorsam unterworfen, wie Kinder den Eltern.

2. Während der Zeit der Richter, an deren Spitze der grösste unter ihnen, Moses, steht, regt sich in der Mitte der Israeliten ein phantasierendes Gedankenleben, das seine Führer im Lichte der Idee der Vollkommenheit zu Helden emporhebt, und das dahin führt, das die Gesamtheit sich nunmehr als Nation fühlt, das aber auch zu allen Arten von Ausschreitungen verleitet.

3. Das israelitische Volk unterwirft sich in vollem Selbstbewusstsein einer königlichen Autorität, die allein ein sicheres Gleichgewichtsverhältnis

unter den vielen frei strebenden Kräften in der Form eines einheitlichen Staates herzustellen vermag, und die ihm ein sichtbarer Träger des göttlichen Willens, vor allem auf den Gebieten des Rechts und der Vergeltung zu sein scheint — aber ein jedes Volk muss

4. sein Bewusstsein, um sich auf die höchste Stufe seines sittlichen Daseins zu erheben, mit dem reinen Geiste Christi erfüllen, der aus dem Stamme Davids hervorgegangen ist — und es muss

5. mit diesem Geiste, den zuerst die Apostel in der Welt verbreitet haben, sein gesellschaftliches Leben, zunächst in der Sphäre der Kultur und des allgemeinen Wohlwollens, zu durchdringen suchen — um zuletzt

6. seine gesamten sozial-politischen Verhältnisse so weit als möglich nach dem Musterbild einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreiches zu ordnen.

Die kulturgeschichtlichen Stufen, die der normalen Entwickelung des kindlichen Geistes zu entsprechen scheinen und diese deshalb fördern können, erschöpfen jedoch keineswegs den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt, dessen ein sittlich-religiöser Charakter, der in der Gegenwart wirken soll, zu seiner Bildung bedarf. Der anderweitige kulturgeschichtliche Stoff muss vielmehr das Gedankenbild der Gesellschaft und das Verhältnis der Zöglinge dazu im Geiste einer jeden Stufe weiter gestalten."

Soweit die Ausführungen Zillers. Wir sind mit denselben zunächst darin einverstanden, dass der für unsere evangelische Volksschule nötige engere Rahmen ausgefüllt werden muss durch die kulturgescichtliche Entwickelung des jüdischen und dann unseres eigenen Volkes; dass die ethisch-religiöse Reihe mit den jüdischen Patriarchen anheben, durch die Richter- und Königszeit hindurch zu den Propheten, dann zu Jesus Christus, von hier zu den Aposteln fortschreiten muss, um endlich mit einem religiös-sittlichen System, dem Schul-Katechismus, abzuschliessen, soweit sich dasselbe aus den historischen Urkunden ergiebt. Alles weitere gehört dem Religionsunterricht der Kirche zu.

Wir sind ferner damit einverstanden, dass ein vorbereitender Kursus die nötigen Unterlagen für den biblischen und profangeschichtlichen Unterricht schaffen muss: das erste Schuljahr durch die Märchen, das zweite Schuljahr durch die Erzählung von Robinson, das dritte Schuljahr aber durch den heimatlichen Sagenkreis. Die Pflege des christlichen Sinnes, der, wie manche vielleicht befürchten, bei solcher Anordnung zu kurz kommen könnte, indem die im Elternhaus gegebene Anregung durch die Schule nicht fortgeführt, sondern vielmehr eine schädliche Unterbrechung erleiden würde, — diese Pflege des christlichen Sinnes kann von dem ersten Schuljahre ab einem zweckmässig eingerichteten Schulgottesdienst anheimfallen, der viel mehr imstande sein dürfte, für die Weckung und Stärkung des christlich-religiösen Sinnes zu wirken, als es durch unterrichtliche Bearbeitung von Stoffen zu geschehen vermag, die der Apperzeptionsstufe der Kleinen durchaus unangemessen, weil viel zu hoch sind.*)

*) Über Schulgottesdienste siehe Ziller-Bergner, Materialien, S. 270.

Die Abweichungen aber von den Zillerschen Reformvorschlägen werden in dem folgenden sechsten Abschnitt zur Sprache kommen, in dem wir unsere eigene Auffassung der Lehrplanfrage darlegen.

Wir wollen hier nur noch zur Kritik des Zillerschen Lehrplans hervorheben, dass seine Schwäche darin besteht, dass der Nachweis nicht geliefert worden ist, wie die Entwickelung des einzelnen — aber nicht bloss in seinen Beziehungen zu einem grösseren Gemeinwesen, also nach der sozialen Seite hin, sondern auch in seinen Beziehungen zu dem höchsten Wesen, also nach der sittlich-religiösen Seite hin — unter Mitwirkung des Unterrichts sich vollzieht.

Ziller ging ohne Zweifel bei Aufstellung der weiteren individuellen Entwickelungsstufen den umgekehrten Weg, den er bei der Betrachtung des ersten Schuljahrs verfolgt hatte. Er fand in der Heilsgeschichte bestimmte Entwickelungsepochen vor und glaubte nun die Parallelvorgänge hierzu in der Einzelentwickelung wieder zu erkennen. Dem gegenüber ist aber die Frage berechtigt, ob die Entwickelungstufen des kindlichen Geistes thatsächlich so verlaufen, wie sie Ziller annimmt und der Zweifel liegt nahe, ob sie zusammengedrängt in der Zeit vom 9. bis 14. Jahr sich abspielen.*) Was von Ziller als nacheinander folgend und mit der Gesamtentwickelung zusammenstimmend betrachtet wird, stellt sich vielmehr dar als ein Nebeneinander und als ein nicht auf eine bestimmte Stufe Beschränktes. Eine sorgfältige, unbefangene Beobachtung zeigt uns vielmehr, wie schwankend und unbeständig gerade in ethischer Beziehung das jugendliche Geistesleben ist, wie es eines einheitlichen Gepräges, eines beharrlichen Wollens entbehrt. Zu allen möglichen ethischen Verhaltungsweisen liegen früh schon die Anfänge vor, wenn auch nicht geleugnet werden soll, dass einige mit besonderer Stärke sich geltend machen. Wechseln nicht oft in dem Kinde die verschiedensten ethischen Verhaltungsweisen je nach augenblicklicher Gemütsverfassung, je nach äusseren Umständen, die ihm das sittliche Handeln erleichtern oder erschweren? Wohnen nicht selbst im wohlunterrichteten, wohlerzogenen Schüler auf lange hinaus noch eudämonistische und streng ethische Gesinnungen friedlich nebeneinander? Was Ziller nacheinander auftreten lässt, entwickelt sich gleichzeitig mit und nebeneinander. Am auffälligsten tritt dies hervor bei der Begründung der vorletzten Stufe, wo nach Ziller das Kind im Geiste der höchsten Autorität arbeiten lernen soll, zunächst in seinem eignen Innern zum Zweck vollständiger Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste. Aber dem Kinde, das reflexionslos sich seinen menschlichen Autoritäten unterwirft, wird früh schon auch die Ahnung von der Gebundenheit seines Willens an die höchste Autorität aufgehen. Und wenn es beiden — unfrei oder frei —

O. Ziller, die Predigt in der Erbauungsstunde. Erziehungsschule von Barth, II, 9. Trüper, Wie stellen wir uns zur Sonntagsschulfrage? Ev. Schlbl. von Dörpfeld 1887, No. 2; Kindergottesdienste. Daselbst Jhrg. 1888. Vergl. auch: Sonntagsschule und Traktätchen-Unfug. Pädag. Zeitung von H. Schröer. 1887. Nr. 14. C. Schubert, Ueber Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern. ‚Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena. 4. Heft. Langensalza 1892, S. 38—97.

*) Pädagog. Studien 1888, S. 75 f. und Lange, über Apperzeption.

gehorcht, so arbeitet es bereits an der sittlichen Gestaltung seines Innern. Diese Arbeit soll doch wohl von Anfang an das Hauptthema einer kunstvollen erziehenden Thätigkeit ausmachen. Diese ist in erster Linie doch wohl darauf berechnet, von Anfang an die Ahnung einer höchsten sittlichen Autorität im Kinde wachzurufen und dahin zu arbeiten, dass das Kind sich derselben durch freien Entschluss unterordnen lerne, um das eigene Innere nach ihr zu gestalten und später dazu beizutragen, dass die grössere Gemeinschaft, der es angehören wird, mit dem religiös-sittlichen Geiste durchdrungen werde. Nur so viel können wir anerkennen, dass die ethische Entwickelung des Volkes und des einzelnen bei dem Vorhandensein aller ethischen Ideen unter mächtiger Vorherrschaft einer einzelnen ihrem Ausgleich und Abschluss entgegengeht. Die Schwierigkeit, die Reihe der Einzelentwickelung nach der religiösen und ethisch-sozialen Seite hin gleichsam im Durchschnitt festzulegen, liegt in dem Mangel eingehender Beobachtungen der kindlichen Natur. Ziller hat den idealen Durchschnitt zu früh gezogen. Ehe hier fester Boden gewonnen werden kann, muss eine Fülle Beobachtungsmaterial herbeigeschafft werden: ein weites Feld fruchtbarer Thätigkeit für den Individual- und Völkerpsychologen.

Die Aufstellung der Zillerschen Stufen muss also als eine sehr anfechtbare Hypothese erscheinen, mit der die Thatsachen der kindlichen Entwickelung in mehrfacher Beziehung im Widerspruch stehen.

Immerhin steht uns die Forderung eines kulturgeschichtlichen Ganges im Unterricht auf Grund einer gewissen Prädisposition der kindlichen Geistesentwickelung zu diesem Gang als das richtigste Prinzip für die Auswahl und die Aufeinanderfolge der geschichtlichen sowohl wie der naturkundlichen Stoffe fest. Wir gehen von der Voraussetzung aus, dass die Lehrstoffe dem Entwickelungsgange des Zöglings angemessen sind auf Grund des Gedankens, dass dieser Entwickelungsgang mit dem kulturgeschichtlichen Fortgang des eigenen Volkes in wichtigen Zügen eine tiefgehende Übereinstimmung zeigt. An der Hand dieses Ganges soll der Einzelgeist nochmals die Gesamtentwickelung in zusammengedrängter Weise durchlaufen bis zu den verwickelten Verhältnissen der Gegenwart, damit er diese verstehen und an ihren Aufgaben sich beteiligen lerne. Das ist der grosse bleibende Gewinn, den die Zillersche Arbeit uns gelassen hat.*)

---

*) Prof. Willmann in Prag, ein Schüler Zillers, der in seinem späteren Entwickelungsgang sich von der herbartischen Pädagogik in mehrfacher Beziehung entfernte, hat den Gedanken des Parallelismus ebenfalls als einen fruchtbringenden in seiner Didaktik als Bildungslehre in ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung (Braunschweig, 2 Bde.) dargelegt. (Frühere Schriften: Pädagog. Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. 2. Aufl. Leipz. 188. Der elementarische Geschichts-Unterricht. Wien 187. Die Odyssee im erz. Unterricht. Leipzig 186 Lesebuch aus Homer 5. Aufl. Leipzig 188. Lesebuch aus Herodot. 4. Aufl. 188 Lesebuch aus Livius von Prof. Loos. Leipzig 188.)

In der Didaktik I, S. 72 ff. schreibt er: „Die Erziehung arbeitet mit den Kräften der Geschichte, insofern sie den werdenden Menschen historisch macht, ihn mit raschem Schwung auf die Höhe der Gegenwart

3 Vogt

Professor Vogt in Wien schloss sich den Gedanken Herbarts und Zillers an und gab in den „Erläuterungen zum XII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ S. 114 f. eine Darstellung der Entwicklungsreihen in zusammengedrängter Form.

Zunächst weist Professor Vogt darauf hin, dass es individuelle Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes giebt, und solche der Menschheit oder eines bestimmten Volkes, welche den ersteren homolog sind, und 2. dass beide, Individuum und Volk, sich teils betreffs ihrer Intelligenz, teils in praktischer Hinsicht entwickeln.

„Hieraus,“ fährt Vogt fort, „ergeben sich vier verschiedene Entwickelungsreihen, von denen ich, um die Unterscheidung distinkter zu machen, nur die Hauptstadien angeben will.

1. Das Individuum in theoretischer Hinsicht besitzt zuerst eine phantasiemässige, dann eine thatsächliche und zuletzt eine reflektierende Denkweise, so dass der Zusammenhang der Gedanken, wie nach den Kategorien der Möglichkeit, Wirklichkeit und Notwendigkeit fortschreitet.

2. Das Volk hat in theoretischer Hinsicht zuerst eine mythische, dann eine historische und zuletzt eine philosophische Anschauungs- und Auffassungsweise, von welcher die geistigen Erzeugnisse nacheinander Kunde geben, so dass nach Herbarts Ausdruck Dichter, und zwar epische, Historiker und Denker den Fortgang bezeichnen.

3. In praktischer Hinsicht treten folgende drei Entwickelungsstufen des Individuums auf: zuerst blinde Unterwerfung, dann willige, und zuletzt moralische Unterwerfung des Willens. Statt dessen kann man auch sagen: Gebundenheit an eine fremde Autorität oder Herrschaft der fremden Autorität, freie Bewegung unter der Herrschaft des Gesetzes und Selbstautorität oder Herrschaft der Ideen.

4. Die entsprechenden Entwickelungsstufen eines Volkes in praktischer Hinsicht sind: Heldenzeitalter, Staatenbildung und Durchbildung

---

heraufhebt und ihm in gewissem Betracht das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen lässt, welche das Menschengeschlecht im Laufe von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat. Es hat einen nicht geringen Reiz, diesem Gedanken nachzugehen, die Analogien zwischen der individuellen und der generischen Entwickelung bestimmter zu fixieren und festzustellen, welche Fingerzeige die letztere dem Erziehungswerke zu geben vermöchte. Pestalozzi hing gern diesen Betrachtungen nach, ohne sie jedoch für sein System verwerten zu können; sie wirken bei Herbart mit, wenn er auf Grund der Kongenialität der früheren Knabenjahre mit der griechischen Heroenzeit jenen die Odyssee als Lehrstoff und Lebenselement zuweist, von da, Schritt haltend mit dem erwachenden empirischen und sympathetischen Interesse des Zöglings zur naiven Geschichserzählung Herodots und der farbenreichen Welt der griechischen Blütezeit übergeht, und weiterhin den ernsteren Regungen des reifenden Jünglings entsprechend, in dem Verfassungsstreit der römischen Geschichte mitkämpfen lässt u. s. w.

des Lebens. Statt dessen wird man vielleicht besser sagen: a) patriarchalisch geordneter, b) gesetzlich geordneter, c) zweckmässig organisierter Zustand der Gesellschaft. In Wirklichkeit entspricht der ersten Entwicklungsstufe die Zeit der Patriarchen bei den Juden und die Königszeit bei den Griechen und Römern, der zweiten die Zeit der Richter und zum Teil der Könige bei den Juden und die Zeit der Republik bei den Griechen und Römern, der dritten Entwickelungsstufe endlich die erste christliche Gemeinde."

Wir erkennen in dieser Zusammendrängung leicht die Zillerschen Stufen wieder. Und auch das Prinzip für die Anordnung ist dasselbe, indem auch Vogt davon ausgeht, zunächst die Entwickelung des Individuums nach der theoretischen und praktischen Seite hin zu bestimmen. Auch bei ihm ist der ethisch-religiöse Fortschritt der massgebende Faktor für die Anordnung der Stoffe. Dadurch, dass er nur einen Dreischritt feststellt und die Grundzüge der Entwickelung in drei grossen Stadien darlegt, macht er die Theorie selbst weit annehmbarer und für die verschiedenen Schulgattungen eher durchführbar.

4 Hartmann

Bezirksschulinspektor Hartmann in Kamenz (früher Direktor in Annaberg) will für die Zeit vom 6. bis 14. Jahre vier Entwickelungsstufen nachweisen.*)

Vor der Schulzeit liegen zwei Entwickelungsstufen. Während der ersten drei Lebensjahre entwickeln sich die Sinne. Das Kind steht fast ganz unter der Herrschaft derselben. Je nachdem die Sinne mehr oder weniger scharf auffassen, zeigen die ersten Vorstellungen, Stimmungen und Strebungen des Kindes auch eine grössere oder geringere Bestimmtheit. Das Kind bleibt in diesem Alter immer ein unbedachtsames, weil ihm Erfahrungen mangeln, ein unstätes, weil ihm ein geordneter Anschauungskreis — einen Gedankenkreis besitzt es jetzt noch nicht — abgeht; ein eigensinniges, weil es über keine sittlichen Massstäbe verfügt. Ganz besonders tritt die Unfähigkeit zu innerer Geistesarbeit bei ihm hervor. Sobald es erwacht, will es auch unterhalten sein; es will etwas sehen, hören oder sich bewegen. Unterdessen vervollständigt sich sein Anschauungskreis mehr und mehr, die Sprache entwickelt sich, die Fähigkeit, Aufgenommenes zu behalten — das Gedächtnis bildet sich aus. Seiner Hilflosigkeit begegnet die wartende Pflege der Mutter.

*) Hartmann, Die Auswahl des Volksschul-Lehrstoffes. Sächs. Schulztg. 1887. S. 128. ff. Vergl. Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Annaberg 1885. 2. Aufl. 1890. Alterstypen in Reins Encyklopädie. — Sigismund, Kind und Welt, 1856, sowie Tiedemann, Beobachtungen. Beide neu herausgegeben von Ufer. — Stoy-Bartholomäi, Allg. Schulzeitung 1871, S. 239 f. und V. Jahrbuch, S. 190. — Lange, Über Apperzeption 4. Aufl. S. 169 f. — Bergmann, Statistische Erhebungen in der Elementarklasse. Weimar 1891. — Rein, Aus dem Pädagog. Universitätsseminar zu Jena. 8 Hefte Langensalza, Beyer & S. — Ziller-Bergner, Materialien zur spez.Pädagog, S. 282. Dresden, Kämmerer. C. Schubert, Elternfragen in Reins Encyklopädie.

In die zweite Entwickelungsstufe tritt das normale Kind etwa in seinem dritten Lebensjahre, um die Zeit, in der sich das Selbstbewusstsein auszubilden beginnt. Es verhält sich nicht mehr bloss aufnehmend, sondern es produziert das Aufgenommene und liefert somit untrügliche Beweise von geistigem Innenleben. Es fängt an zu vergleichen, zu unterscheiden, nachzuahmen und zu kombinieren, Vorstellungsgruppen und Reihen zu finden. Das Denken beginnt. Es hebt die Bildung des Gedankenkreises an.

Hier ist der Anfang des inneren Geisteslebens, dessen lieblichste Erscheinungen durch die kindliche Einbildungskraft im freien Spiel verfasst werden. Das Kind spielt jetzt viel sinniger als zuvor; es weiss viel besser sich selbst zu unterhalten, ist wissbegierig, hat hunderterlei Einfälle, fragt viel, hört gern Geschichten erzählen, am liebsten solche, die seiner Einbildungskraft freien Spielraum gestatten (Fabeln, Märchen). Es will weniger unterhalten als beschäftigt sein (Kindergarten, Fröbel). Auch fängt es an, Überlegung zu zeigen und vorsichtiger zu werden. Das unstäte Wesen verschwindet allmählich; es kann schon länger bei einem Gegenstand verweilen; es wird aufmerksam. Auch das Ehrgefühl erwacht; das Kind wird empfänglich für Lob und Tadel; das sittliche Urteil, das Gewissen meldet sich; es zeigt Anfänge von Teilnahme am Wohl und Wehe anderer; es freut sich mit den Fröhlichen, es weint mit den Trauernden.

1. Stufe der Rezeption (1—3),
2. „ „ Reproduktion (4—6).

Soweit etwa gelangt das normale Kind bis zum Ende des sechsten Lebensjahres. Es hat damit eine Stufe erreicht, die das Eingreifen der Schulerziehung nicht nur zulässig, sondern in vielen Beziehungen notwendig erscheinen lässt. Denn will man die geistige Bildung nicht dem Zufall überlassen, so müssen nun planmässige Veranstaltungen getroffen werden.

Aus dem freien Treiben des häuslichen Kreises, aus einer Familiengemeinschaft, die der väterlichen Autorität und der mütterlichen Pflege unterstellt ist, tritt das Kind in die gebundene Thätigkeit des Schulkreises, in eine neue, grössere Lebensgemeinschaft, die einer neuen Autorität unterstellt ist und neue Anforderungen an seinen Willen stellt.*)

Die Art und Weise nun, wie sich der Zögling zu dieser und anderen grösseren Lebensgemeinschaften unter Anleitung seiner Erzieher und durch eigene Kraftentfaltung ins rechte Verhältnis setzt, kennzeichnet alle nachfolgenden Entwickelungsstufen.

Die dritte Entwickelungsstufe, die also mit dem Eintritt in die Schule beginnt, umfasst gewöhnlich das siebente und achte Lebensjahr. Es ist eine Art Übergangsstufe; sie trägt einen propädeutischen Charakter.

Aufgabe des Erziehers ist es zunächst, den geistigen Besitzstand zu ermitteln und eine Analyse des kindlichen Gedankenkreises vor-

*) Dieser Übergang ist für das geistige Leben der Kinder von grösster Wichtigkeit. Wo ein verständig geleiteter Kindergarten vorgearbeitet hat, wird er sich leichter vollziehen als da, wo das Kind mit einem förmlichen Sprung in die neue Arbeitssphäre versetzt wird.

zunehmen. (S. die S. 32 angegebene Litteratur). Nach einer mit Rücksicht auf die örtlichen und sozialen Verhältnisse des Kindes entworfenen Tabelle — ihr Inhalt bildet eine Art Normal-Gedankenkreis, im Sinne der Klassen der Interessen — hat der Erzieher zu ermitteln, über wie viele und brauchbare Vorstellungen, Vorstellungsmassen, Fertigkeiten und dergleichen das Kind verfügt. Darnach kämen in Betracht:

1. Körperliche Beschaffenheit des Kindes, insoweit dieselbe das Geistesleben beeinflussen kann.
2. Ausserschulische-, besonders häusliche Verhältnisse.
3. Geistige Befähigung und Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern.
4. Individuelle Gefühls- und Willensäusserungen des Kindes in und ausser der Schule.

Die dritte Entwickelungsstufe umfasst die Lebensjahre, in denen die Einbildungskraft noch die Herrschaft führt. Die Denkweise des Kindes ist eine vorherrschend phantasiemässige und als solche der Auffassung des Wirklichen oder Thatsächlichen durchaus nicht günstig, umsomehr, als in dieser Zeit dem Kinde noch diejenigen festen Begriffe (räumliche, zeitliche) fehlen, die den Schwankungen, Unbestimmtheiten und Entstellungen der Einbildungskraft begegnen könnten. So in theoretischer Beziehung. Im Praktischen zeigt das Kind eine vertrauensvolle Unterwerfung unter die Autorität des Erziehers. Andererseits ist es nicht frei von Selbstsucht. Indem es nach der Gunst des Erziehers strebt und sich sonstige Vorteile sichern will, nimmt es wenig Rücksicht für die Mitgenossen. (Stufe der freien Einbildungskraft und des kindlichen Vertrauens.)

Die vierte Entwickelungsstufe soll das 9. und 10. Lebensjahr umfassen. In dieser Periode vermag das Kind länger als zuvor bei ein und derselben Sinnesempfindung oder Vorstellung zu verweilen, es ist stetiger und aufmerksamer geworden. Beides bewirkt, dass die Vorstellungen von Gegenständen und Thatsachen der Aussenwelt klarer und deutlicher werden. Zudem vermag es die so erworbenen Vorstellungen in der ursprünglich dagewesenen Gleichzeitigkeit und Reihenfolge, also unverändert, zu reproduzieren. Diese Fähigkeit (mechanisches Gedächtnis) ist für die gesamte geistige Entwickelung des Menschen von höchster Bedeutung und zeigt während dieser Periode solche erstaunliche Thätigkeit, dass man sagen kann, das Kind stehe zu dieser Zeit unter der Herrschaft des mechanischen Gedächtnisses. In praktischer Beziehung macht sich daneben das Selbstgefühl beim Kinde mehr und mehr geltend, mit ihm in Verbindung das Streben nach Selbständigkeit. Die Gesellschaft Erwachsener wird weniger aufgesucht, weil der eigene Wille unter Altersgenossen sich ungleich freier äussern kann. Aus demselben Grunde verkehren Knaben und Mädchen jetzt nicht mehr so gern als früher miteinander. Das Spiel der Knaben wird planvoller, ernster, ausdauernder. Charakteristisch ist eine grosse Beweglichkeit, oft an Wildheit grenzend, nicht minder eine wiederkehrende Streitsucht, Rechthaberei und Neckerei. Doch ordnet sich der Knabe

auch gern der Führerschaft energischer Altersgenossen unter, wenn er nicht etwa selbst eine Führerrolle übernehmen will. Der Autorität des Erziehers unterwirft er sich ohne Reflexion, sofern letzterer nur selbst ein fester, sittlicher Charakter ist. Zeigt sich ein Erzieher freilich inkonsequent, hat er Schwächen an sich, so verstehen es die Kinder auf dieser Stufe nur zu gut, solches gründlich auszubeuten. Hier liegt eine grosse Gefahr für die Erziehung. Inkonsequenz und Schwäche des Erziehers verleiten das Kind auf dieser Stufe oft zur Lüge.

Die vierte Stufe ist also die Stufe des mechanischen Gedächtnisses und der Unterordnung des Einzelwillens unter einen berechtigten Gemeinwillen. (Wille des Erziehers.)

Die fünfte Stufe erstreckt sich auf das 11. und 12. Lebensjahr. Für die unveränderte Reproduktion giebt es nur eine Form, die des mechanischen Gedächtnisses. Für die veränderte Reproduktion ist neben der Einbildungskraft noch eine zweite Form möglich, die, welche an Stelle der bunten eine geordnete Mischung setzt. Dabei giebt der Inhalt der Vorstellung das ordnende Prinzip ab. Als neue Form nehmen wir also eine nach Massgabe des Inhalts veränderte Reproduktion an. In derselben liegt ein bedeutender Fortschritt. Sie geht über die bloss zufällige, äusserliche mechanische Assoziation der Vorstellung hinaus, indem sie sich lediglich nach den logischen, inhaltlichen Verhältnissen, die für alle Zeiten und für alle Menschenköpfe die nämlichen bleiben, richtet.

Das Verbinden und Trennen der Vorstellungen aber, das seinen Grund lediglich im Inhalt der betreffenden Vorstellung hat, wird Denken genannt. Die Fähigkeit, richtig zu denken, nennt man bekanntlich Verstand. Nur das verständige Denken ist das wirklich wertvolle.

Im allgemeinen findet hier ein bedeutsamer Fortschritt von psychischen zu logischen Begriffen statt. In der geistigen Entwicklung des Kindes muss den psychischen Begriffen in theoretischer Hinsicht eine grosse Bedeutung zuerkannt werden, da es in dieser Entwickelung eine Periode giebt, in der das Bilden der psychischen Begriffe gewissermassen einen ersten Höhepunkt erreicht. Dies ist etwa im 11.—12. Lebensjahre der Fall. Im populären Sprachgebrauch sagt man, die Kinder fangen jetzt an verständig zu werden. Es stellt sich durch die mehr und mehr zur Herrschaft gelangenden Begriffe eine grössere Bestimmtheit ein. In praktischer Beziehung aber tritt ein bewussteres Handeln, eine zunehmende Herrschaft über das eigene Thun ein. Der Zögling ordnet seinen Willen jetzt nicht bloss deshalb dem fremden unter, weil letzterer bestimmte Forderungen an ihn stellt, sondern weil er zu erkennen vermag, dass dieser Wille dem seinigen an sittlichem Gehalt und Ausdauer überlegen ist. Die Vergleichung des eigenen Thuns mit dem fremden, insbesondere das Aufschauen zu Vorbildern des sittlichen Handelns klärt und festigt die sittliche Einsicht des Zöglings und lässt ihn allmählich einen wertvollen Massstab für das eigene Handeln gewinnen. Allerdings ist das Handeln nicht immer frei von Nebenabsichten. Der Zögling thut das Gute weniger um des Guten willen,

sondern mehr nachahmend und im Hinblick auf Anerkennung, also um gewisser äusserer Werte willen. Das Hervortreten des Ehrtriebs und des Ehrgeizes zeigt, wie sehr sich der Zögling bereits als Glied der menschlichen Gesellschaft fühlt. Übereinstimmung in der Neigung führt zu Freundschaftsbündnissen. Die Beziehungen zur Familie nehmen an Innigkeit ab, eine Folge des wachsenden Selbstgefühls, der grösseren Selbständigkeit. Der Wille ist stärker, die Einsicht grösser geworden, beide zusammen beseitigen die Hilflosigkeit. Der Trieb zum Selbstschaffen, zum Selbsthervorbringen wächst. Ausserordentliche Energie macht sich geltend, zugleich aber auch ein Mangel an Ausdauer. Das nicht Gelingende wird alsbald zerstört.

Die fünfte Stufe ist also die des aufstrebenden Verstandes, eines durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflussten Verhaltens.

Die sechste Entwicklungsstufe bezieht sich auf das 13. und 14. Lebensjahr.

Die fünfte zeigte in theoretischer und praktischer Beziehung Anfänge, welche die Richtung für die höchsten Ziele bereits in sich schliessen. Nun eine Weiterentwickelung bis ans Ende der Schulzeit, die einen relativen Abschluss herbeiführt.

Die Fortbildung in theoretischer Hinsicht besteht darin, dass die Herrschaft des Verstandes noch mehr bemerkbar wird, die Begriffsbildung leichter und sicherer vor sich geht, die Urteile zutreffender werden und die Fähigkeit richtig zu schliessen, sich mehr und mehr entwickelt. Der Einfluss des Verstandes macht sich in gewissen Zusammenhängen mit Gedächtnis und Einbildungskraft immer mehr geltend. (Judiciöses Gedächtnis; determinierende, abstrahierende, kombinierende Phantasie.) Nach der praktischen Seite hin ergiebt sich, dass die sittliche Einsicht sich zur Klarheit über die wahre Bestimmung des Menschen erhebt. Der Wille wird gestärkt, um das Handeln nach sittlichen Massstäben zu vollziehen, die in den Ideen der sittlichen Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit gegeben sind. Die Selbstzucht beginnt ihr Werk, indem sie zur Gewissenhaftigkeit und zur inneren Freiheit hinführt und im Streben nach Vollendung in sittlicher Hinsicht nicht erlahmt.

Hier also: Stufe des vorherrschenden Verstandes; eines durch die praktischen Ideen bestimmten Handelns.

Das Ganze überblickend, würde die Einzelentwickelung nach Hartmann in folgenden Schritten zu charakterisieren sein:

A. Vor der Schulzeit:

1. Stufe der Rezeption. (1.—3. Jahr)
2. „ „ Reproduktion, Beginn des Geisteslebens. (4.—6. Jahr)

B. Während der Schulzeit:

3. Stufe der freien Einbildungskraft und des kindlichen Vertrauens.

Volksschule u. Gymnasium.

4. Stufe des mechanischen Gedächtnisses, Unterordnung unter einen berechtigten Gesamtwillen.
5. Stufe des aufstrebenden Verstandes, eines durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflussten Verhaltens.
6. Stufe des vorherrschenden Verstandes und eines durch die sittlichen Ideen bestimmten Handelns.

Wir haben bei dieser Übersicht die Zahlen weggelassen, welche das Alter des Schülers bezeichnen. Und gewiss mit Recht. Denn wenn auch die ersten drei Stufen bis zum 8. Lebensjahre charakteristisch und zutreffend sind, so kann man hinsichtlich der Entwickelung auf der 4. bis 6. Stufe eine so strenge Scheidung nach Schuljahren nicht unternehmen. Oder unternimmt man sie, so hat man ohne Zweifel mehr auf die Schuljahre, als auf die typischen Formen der Geistesentwickelung bei dem Schüler den Nachdruck gelegt.

Stufe 4 bis 6 ist gültig sowohl für den Volksschüler, wie für den Schüler des Gymnasiums. Nur ist der Unterschied der, dass bei dem ersteren die geistige Entwickelung zusammengedrängt erscheint auf die Zeit vom 6. bis 14. Lebensjahr, während bei dem letzteren die Zeit bis zum 19. oder 20. Lebensjahr ausgedehnt wird. Der Gymnasiast durchläuft dieselben geistigen Stadien, nur in breiteren Zeiträumen. Auch bei ihm wird die Herrschaft des mechanischen Gedächtnisses abgelöst durch die Stufe des aufstrebenden und endlich des vorherrschenden Verstandes; auch bei ihm soll das durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflusste Verhalten übergehen in ein Handeln, das durch die sittlichen Ideen beherrscht wird. Diese erscheinen auch ihm als das Befehlende, dem der gehorchende Wille sich unterordnen muss, wenn der Mensch als ein tugendhafter erscheinen soll.

Wenden wir uns nun der Frage nach den *Entwickelungsstufen der menschlichen Gesellschaft* zu, so finden wir bei *Hartmann* folgende Darlegungen: Gab der Grundsatz, der Lehrstoff muss ein der Natur des kindlichen Geistes allenthalben entsprechender sein, Veranlassung, die Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes festzustellen, so fordert der Satz, der Lehrstoff hat sich dem obersten Erziehungszweck unter- und einzuordnen, das Bedürfnis heraus, auch die Entwickelungsstufen der menschlichen Gesellschaft ins Auge zu fassen. Denn ausserhalb dieser Gesellschaft kann der sittlich-religiöse Charakter, dessen Heranbildung oberster Erziehungszweck ist, gar nicht in Erscheinung treten. Der Charakter, die dauernde Entschiedenheit des Wollens für das Gute, Edle, Sittliche, Schöne, kann sich nur im Zusammenleben mit anderen, also in der Gesellschaft, vollständig entwickeln. Daraus ergiebt sich, dass der Charakter an einen bestehenden Inhalt gebunden ist und dass der Zögling mit diesem Inhalt vertraut gemacht werden muss, falls er sich überhaupt zu einem sittlichen Charakter entwickeln soll.

Den Charakter eines Menschen erkennen wir aus dessen Handlungen. Diese wiederum sind Ergebnisse der Wechselwirkung, in die der Mensch mit anderen Menschen tritt; sie vollziehen sich also auf dem Boden der Gesellschaft. Überhaupt hat man zu berücksichtigen, dass der Mensch

ein Wesen ist, das seine ihn über alle anderen Geschöpfe der Erde emporhebenden Eigenschaften erst in der Gesellschaft entfalten kann. Im Naturzustande ist er das ohnmächtigste, unbeholfenste, bedauernswürdigste aller Geschöpfe, ohne die geringste Spur jener Eigenschaften, die ihn zum Herren der Schöpfung machen. Alle diese Eigenschaften, Vernunft, Sprache, Intelligenz, sie kommen nur dem gesellschaftlichen, nicht auch dem Naturmenschen zu; sie sind das allmählich hervortretende Ergebnis eines Prozesses, der die Lebenszeit des einzelnen überdauert, dessen Träger also nicht der kurzlebige, einzelne Mensch, sondern nur die unsterbliche Gesellschaft sein kann.

Der Prozess vom Naturzustand zur Gesellschaft vollzieht sich in zwei charakteristischen Zügen: 1. Einer steht zu dem andern in Beziehung; es findet ein gesellschaftlicher Verkehr statt. 2. Alles strebt nach einem gemeinsam einigenden Mittelpunkt. Es ordnen sich die Sonderzwecke der einzelnen einem Gesamtzwecke unter. Der gesellschaftliche Verkehr aber vollzieht sich durch Dienste, Gedanken und Gesinnungen; er gliedert sich demnach in einen volkswirtschaftlichen und geistig-sozialen. Hergestellt und erhalten wird derselbe durch ein System äusserer Veranstaltungen, die ursprünglich die Natur selbst in rohen Formen darbietet, die weiterhin aber verfeinert und vervollkommt werden. Der gesellschaftliche Gesamtzweck, der den einigenden Mittelpunkt bildet, ist das gleiche Bestreben aller, zur Herrschaft über die unvernünftige Natur und zur Verwirklichung der sittlichen Zwecke zu gelangen. Auf die Natur ist der Mensch fortwährend durch zahllose Bedürfnisse hingewiesen. Die Natur gewährt ihm das, was er braucht, durch die Arbeit (physische und geistige).

So ist die Arbeit für den Menschen der Weg zu dem einigenden, gesellschaftlichen Mittelpunkt. Die Arbeitsteilung aber gewährt einen Austausch von Diensten nach einem vernünftigen Plan. In der Kombination von Diensten und von Gedanken und Gesinnungen ist das Ineinandergreifen des volkswirtschaftlichen und geistigen Verkehrs gewährleistet. Auf diese Weise vollzieht sich seit Jahrtausenden die Organisation der Gesellschaft. Schreitet sie auch nur allmählich fort, so findet doch fortgehend eine Annäherung an das Ideal: Umwandlung der vielen gegen einander abgesonderten Einzelheiten in eine Gesamtheit, einen höheren Gesamtorganismus, eine von sittlichen Ideen beherrschte, beseelte Gesellschaft, statt. (Vergl. Herbarts Sozial-Ethik.)

Der Zögling ist mitten hineingestellt in eine Phase der gesellschaftlichen Entwickelung. Bildung und Arbeit, Recht und Gesittung, Religion und Volkstum, Litteratur und Kunst treten als Ergebnisse langer Entwickelungsreihen an den Zögling heran. Unabhängig vom Zögling entstanden, steht er ihnen fremd gegenüber. In der Gesellschaft hat er von Geburt ab eine bestimmte Stellung, damit aber gegen die Gesellschaft auch bestimmte Pflichten. Mit seinen Diensten, Gedanken, Gesinnungen, den Grundlagen des volkswirtschaftlichen und geistig-sozialen Verkehrs, muss er dereinst zum Gedeihen des Ganzen beitragen. Der jeweilige Standpunkt der gesellschaftlichen Entwickelung bildet eine bestimmte Kulturstufe. Aufgabe des Zöglings ist es, an der Weiterführung der

Kultur im Sinne eines sittlichen Charakters sich beteiligen zu lernen. Die Gesellschaft hat ein Recht, Solches zu fordern; ihr verdankt der Zögling die Fürsorge für seine Erziehung, sie bietet die mannigfachsten Kulturgenüsse, die Ergebnisse vereinzelter Kraftanstrengungen Tag für Tag dem Zögling dar. Und so kann es sich nur noch darum handeln, festzustellen, wie der Zögling am vollkommensten seinen Verpflichtungen gegen die Gesellschaft nachkommen könne. Dazu gehört aber vor allem Kenntnis des derzeitigen Kulturgehalts. Soll sich der Zögling an der Weiterbildung der Kultur beteiligen, so muss er vor allem ihren derzeitigen Zustand genügend kennen gelernt haben. Aber der Kulturgehalt ist eine Summe von Ergebnissen, deren jedes eine mehr oder weniger lange Entwickelungsreihe hinter sich hat. Kann der Zögling ohne weiteres diese Ergebnisse in sich aufnehmen, so in sich aufnehmen, dass sie einen lebensvollen Besitz bilden, dem eine treibende Kraft innewohnt? Das ist nicht möglich. Wenn schon der Zögling nichts anzufangen weiss mit einfachen Regeln, Definitionen u. s. w., falls er sie nicht selbst erarbeitet, so noch viel weniger mit den fertigen Endgliedern langer Entwickelungsreihen, deren Gewinnung die Vereinigung vieler Kräfte erfordert. Hier gilt in Wahrheit das Goethesche Wort: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.“ Der einzig richtige Weg führt von den einfachen zu den zusammengesetzten Verhältnissen, von diesen wieder zu den höheren Entwickelungsstufen. Der Zögling soll die gesellschaftliche Entwickelung nach ihren Hauptepochen in sich durchleben, wenn auch in zusammengedrängter, konzentrierter, die typischen Formen klar heraushebender Weise.

Zu erinnern ist hierbei, dass es sich hier nicht handeln kann um die Entwickelung der Menschheit als einer Gesamtheit — also nicht um eine universelle Kultur. Eine derartige giebt es nicht, denn die einem bestimmten Zeitabschnitt angehörende Menschheit bildet niemals ein einheitliches, auf gleicher Kulturstufe stehendes Ganze. In jedem Zeitabschnitt zeigen sich neben hoher Bildung auch alle Stufen sittlicher Roheit, geistiger Stumpfheit. Kommen doch selbst innerhalb eines Volkes schon grosse Unterschiede in dieser Beziehung vor. Die Menschheit existiert rücksichtlich der Kultur eben nur in Völkerindividuen. Jedes Volk hat seine eigene Bahn, seine eigene Entwickelung, bald fortschreitend, bald zurückbleibend, je nachdem es im Jagen nach materiellem Genuss allmählich verkümmert oder in ernster Anstrengung nach dem Höchsten strebend die geistigen Güter vermehrt.

Also nur um eine Überlieferung der nationalen Kultur kann es sich handeln. Allerdings giebt es heute kaum ein Kulturvolk, dessen Entwickelung sich gänzlich frei von fremden Einflüssen gehalten hätte, so dass also mit der Kultur jedes dieser Völker auch ein gut Teil fremder Kultur vermittelt wird. Alle fremden Bestandteile werden bei ihrer Verschmelzung mit den bereits vorhandenen nationalen so umgebildet, dass sie ebenfalls einen volkstümlichen Charakter annehmen. Für unseren Zögling bedeutet die menschliche Gesellschaft das deutsche Volk auf seiner jetzigen Kulturstufe, mit all seinen zur Zeit deutlich ausgebildeten und geläufigen Lebensinhalten und Lebenformen, mit seiner besonderen

Ernährungsweise, Kleidung, Wohnung, Arbeit, seinem volkswirtschaftlichen und geistigen Verkehr, seiner Gesundheits- und Rechtspflege, Ethik, Politik, Wissenschaft, Kunst und Religion.

Als Notwendigkeit ergab sich die Beteiligung an der Weiterentwickelung der Kultur. Diese Notwendigkeit setzte voraus die Aneignung des Inhalts. Letzteres wieder ein Durchlaufen derjenigen Entwickelungsreihen, deren Endglieder in ihrer Vereinigung den Kulturgehalt der Gegenwart ausmachen, da das Gewordene stets nur durch die Bekanntschaft mit dem, was ihm vorausgeht, begriffen wird. Aber dieses Durchleben der vorausgegangenen Kulturstufen ist nicht so verstehen, als ob der Zögling vor den Einflüssen der neuesten Stufen so lange geschützt werden müsse, als er noch nicht alle voraufgegangenen kennen gelernt, und auch nicht so, als ob sein Leben dem Vorbild der aufeinanderfolgenden Stufen gemäss einzurichten sei. Die Forderung kann nur die Bedeutung haben, dass die der heutigen Kulturstufe vorausgehenden Stufen die geeigneten Unterrichtsstoffe zum Verständnis und zur rechten Aneignung ihres Inhalts enthalten. Der Zögling soll sich successiv in den Kulturgehalt der früheren Stufen vertiefen, um die gegenwärtigen Verhältnisse zu begreifen, damit er selbst an der Läuterung und Steigerung dieses Inhalts selbstthätigen Anteil nehmen könne im Sinne Kants: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern den zukünftigen, möglichst besseren Zuständen des menschlichen Geschlechts, das ist der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden.“

Zusammenfassend giebt Hartmann am angeführten Orte folgende Sätze:

1. Der oberste Erziehungszweck fordert die Bildung des sittlichen Charakters. Letzterer soll und kann nur innerhalb der menschlichen Gesellschaft wirken. Diese Wirksamkeit ist ohne Verständnis des Lebensinhaltes und der Lebensformen dieser Gesellschaft nicht möglich. Daher sind Inhalt und Form der gegenwärtigen Entwickelungsstufe Hauptstoff.

2. Die gegenwärtige Entwickelungsstufe ist das Ergebnis aller vorhergehenden; sie schliesst das Bleibende der letzteren in sich. Dieses stellt sich dar als ein sehr umfangreiches, mannigfaltiges, reichgegliedertes Ganze, dessen Durchdringung und Aneignung grosse Schwierigkeiten bereitet. Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit, den reichen Stoff nach einem wohl durchdachten, festen Plan auszuwählen und darzubieten.

3. Der Entwickelungsprozess, aus welchem die gegenwärtige Stufe hervorgegangen ist, hat im Laufe der Jahrhunderte mancherlei Unterbrechungen erlitten, ist aber im grossen und ganzen doch naturgemäss verlaufen. Jede vorhergehende Stufe erscheint als notwendige Voraussetzung der folgenden, zugleich als diejenige, welche einen weniger umfangreichen, einfacheren Inhalt besitzt. Daher hat eine nach Massgabe des Entwickelungsprozesses, nach den Entwickelungsstufen der nationalen Gesellschaft getroffene Auswahl des Kulturstoffes als die naturgemässeste und beste zu gelten.

Endlich handelt es sich darum, die nationalen Entwickelungsstufen festzustellen.

Bei den Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes war die genaue

Kenntnis des Besitzstandes in einem gewissen Zeitpunkt seines Daseins und die planmässige fortlaufende Beobachtung der Äusserungen geboten. Hier bildet die Analyse der gegenwärtigen Entwickelungsstufe des deutschen Volkes den Ausgangspunkt, insofern alle wesentlichen Bestandteile derselben ermittelt werden. Hierauf werden letztere rückwärts schreitend bis zu den Anfangspunkten hin verfolgt. Auf diese Weise erfährt man, wann, wo und wie dieselben als Kulturstoffe auftreten. Nach dem Anfang hin werden die Bestandteile nun immer weniger, d. h. die Kulturverhältnisse gestalten sich, je weiter rückwärts wir schreiten, um so einfacher, bis zuletzt der Anfang mit einer ersten, einfachsten, durchsichtigsten Entwickelungsstufe erlangt ist, hinter welcher sich der Naturzustand befindet. Von hier ab schreiten wir wieder vorwärts, vereinigen die einzelnen in engem Zusammenhang stehenden Bestandteile zu Gruppen, in denen zugleich die Hauptwendepunkte unserer nationalen Kultur deutlich hervortreten.

Die Entwickelungsstufen der idealen menschlichen Gesellschaft haben wir nach Vogt kennen gelernt. Sie beziehen sich teils auf die Intelligenz, teils auf die Moral, sind also theoretischer und praktischer Natur.

Fragen wir nun, ob der Entwickelungsgang des deutschen Volkes diesem idealen Gang entspricht, so müssen wir dies zunächst in theoretischer Beziehung bejahen. Es herrscht ohne Zweifel in der Entwickelung unseres Volkes zuerst eine mythische, dann eine historische, zuletzt eine philosophische Anschauungs- und Auffassungsweise vor. Beweis dafür sind die Sprachdenkmäler, die klassischen, in der deutschen Sprache ihren Ausdruck findenden gleichzeitigen Geistesprodukte.

Betrachten wir zunächst die mythische Stufe. Es ist bekannt, dass die deutsche Sprache eine grosse Menge von Begriffswörtern besitzt, die ihre Entstehung mythischer Auffassung verdanken. Man drückt dies wohl auch so aus, denselben liege eine poetische Auffassung zu Grunde. Gewiss ist richtig zu sagen, die Poesie sei ein Hauptprodukt des geistigen Lebens eines Volkes auf seiner mythischen Stufe. Allerdings darf man sich keine im heutigen Sinn entstandene Poesie denken, also nicht absichtlich gewollte Produkte einer besonderen dichterischen Begabung, sondern lediglich Ergebnisse von Apperzeptionsprozessen, durch die der noch unentwickelte menschliche Geist sich die Gegenstände, Zustände, Vorgänge der Aussenwelt näher rückte und in Form entsprechender Vorstufen seinem geistigen Besitztum einverleibte. Auf der mythischen Stufe darf man nur an Geistesprodukte denken, die durch psychologische Notwendigkeit, nicht durch poetische Willkür erzeugt sind.

Für unser Volk fällt diese Stufe in die vorgeschichtliche Zeit, ihr voraus ging der Naturzustand, das Leben unter der Herrschaft der Natur. Auf der mythischen Stufe sind die Vorstellungen noch völlig von dem sinnlichen Eindrucke beherrscht, welcher die Gegenstände, Zustände, Ereignisse nach ihrer äusseren Erscheinung, nicht nach ihrem inneren Wesen erfasst. Die Apperzeptionen erfolgen durchaus unter der Herrschaft des sinnlichen Eindrucks, und das ist das Charakteristische der mythischen Anschauungs- und Auffassungsweise. Dieselbe äussert sich im einzelnen auf verschiedene Art. Am bekanntesten ist die Neigung

zu personifizieren: aus Naturkräften werden Personen, die in menschlicher Weise handeln; Naturgegenstände werden beseelte Wesen; Tiere reden u. s. w. Der Mensch legt etwas in die Dinge hinein, um sie zu verstehen und sie sich zu erklären. Es steht daher der Mensch auf der mythischen Stufe unter der Herrschaft der Einbildungskraft. Durch die Sprache festgehalten hat sich nun die mythische Auffassungsweise bis in unsere Zeit hineingetragen. Daher stammen Ausdrücke wie: der Wind heult, die Sonne lacht, die Quelle murmelt u. s. w. Dies sind beredte Zeugen dafür, dass unser Volk eine mythische Stufe durchlebt hat. — Dann hat auch als ein hervorragendes Produkt der mythischen Stufe die Religion — Naturreligion — zu gelten. Die Götter unserer Vorfahren sind nichts anderes als Personifikationen. Auch hiervon sind viele Überreste erhalten im Volksaberglauben, in Sitten und Gebräuchen. Ein gut Teil der alten Naturreligion wurde von christlichen Elementen durchsetzt.

Wie wurde die mythische Stufe von der Gesamtheit überwunden?

An den Dingen wurde mancherlei wahrgenommen, was sich mit der mythischen Vorstellung nicht vereinigen liess. Solche Wahrnehmungen werden fortgepflanzt, vererbt, bis schliesslich die Hinfälligkeit der mythischen Auffassung Thatsache ist. Nicht mit einem Male geschieht dies, sondern allmählich. Nach Überwindung der mythischen Stufe äussert sich die mythische Vorstellungsweise nur noch als Fähigkeit, die Sachen bildlich zu erfassen. Die unbewusst mythische Auffassung des Seienden ging in die bewusste mythische über, die zugleich die Quelle für die uralte Poesie der Kinderreime und Kinderlieder, der deutschen Volksmärchen ist.*)

Die historische Periode, der mythischen folgend, umfasst die ältere und mittlere deutsche Geschichte. Mit dem Eintreten der Empfänglichkeit für alles Geschehene, Thatsächliche regt sich der historische Sinn und das Bedürfnis, Geschehenes im Gedächtnis zu behalten, die ihm unbekannte Vergangenheit zu ergründen. Zum Ausdruck gelangt beides in Sage und Poesie. Die bedeutungsvollen Thaten einzelner Volksgenossen werden erzählt, weiter gesagt, den nachfolgenden Geschlechtern überliefert. (Heldensage. Übertragung mehrerer Sagen auf eine Person. Siegfriedsage, Dietrichssage. Sagengruppen Artus und Tafelrunde. Grals.) Die Sage wird Unterlage für das deutsch-nationale Epos: Nibelungenlied, Gudrunlied. Doch auch in prosaischer Form werden Sagen niedergeschrieben; dies ist ein erster Anstoss zur Geschichtsschreibung. Die historische Anschauung wird dann erweitert durch die mannigfachen Berührungen mit anderen Völkern. (Völkerwanderung; Hunnen; Ungarn; Züge nach Italien; Kreuzzüge.) Die Berührungen mit Romanen und Orientalen geben mannigfache Anregung. In allen Schichten der Bevölkerung, auf allen Gebieten des wirtschaftlichen und geistigen Lebens regt es sich in den Bestrebungen, vollwichtige, greifbare Thaten herbeizuführen. (Ritterschaft: Thaten, Krieg und Turnier; ritterliche Dichter, Sänger — Sängerkrieg.) In den Städten hebt sich das Selbst-

---

*) S. die betr. Artikel in Reins Encyklopädie.

bewusstsein der Bürger mit dem Zunehmen von Gewerbe und Handel. Die Einigung der Handwerker gewährt grosses Ansehen. Es entstehen Städtebündnisse (die schwäbischen, rheinischen, Hansa), mit denen selbst mächtige Könige rechnen mussten. Hand in Hand daraus gehen grossartige Schöpfungen der Baukunst, der bildenden Künste und des Kunstgewerbes. Der Erfindungsgeist ist mächtig angeregt.

Damit wird die dritte Stufe eingeleitet, die philosophische, die bis jetzt reicht. Bisher verhielt man sich den Thatsachen gegenüber rein empirisch; alles Gegebene, alles Vorherrschende wurde so genommen, wie es lag. Bei dem unbegrenzten Streben nach Wahrheit blieb der menschliche Geist nicht bei einfachen Thatsachen stehen, sondern forschte darüber hinaus nach den Gründen. Er unterwarf die Thatsachen einer Beurteilung. Den Thatsachen gegenüber verhält er sich erst skeptisch, dann kritisch — überhaupt philosophisch Im Reformationszeitalter tritt dies in grösserem Umfang zuerst hervor. Altehrwürdige Einrichtungen (Klöster, Wallfahrten, Heiligenverehrung, Messen u. s. w.) werden nicht mehr als einfache Thatsachen hingenommen, sondern auf ihren Wert geprüft, behalten oder verworfen. Fürsten und Volk sind eines Sinnes im Streben nach Gewissensfreiheit. In religiösen Dingen gilt keine menschliche Autorität, nur die heilige Schrift, an der Vernunft gemessen. Dann folgt die sogenannte Aufklärungsperiode. Der philosophische Sinn des deutschen Volkes tastete an die unumschränkte Fürstengewalt. Hauptergebnis dieser Strömung ist die Gründung des Aufklärungsstaates. Der Fürst ist nicht mehr der Staat, nur der Erste im Staat. In dem Hauptvertreter, in Friedrich dem Grossen, erkannte das deutsche Volk nach langer Zeit wieder einen Volksgenossen, in dem sich alle nationalen Tugenden verkörperten, dessen Vorbild der deutsche Geist zu neuer That anregte. Die Blüte der Kultur, die Dichtkunst, zerbrach die alten Fesseln und erreichte durch die Sturm- und Drangperiode eine ungeahnte klassische Höhe. Was aber dem deutschen Volk sonst noch fehlte, um die höchsten Aufgaben zu erfüllen, dazu sollten ihm die schweren Unglückstage, die dem Falle Preussens durch den Korsen folgten, verhelfen: Erneuerung und Vertiefung des geistigen, des sittlich-nationalen Lebens, unter deren Wirkungen die ganze Folgezeit steht. Der philosophische Sinn schien die Thatkraft gehemmt zu haben; in Wahrheit hat er sie vorbereitet und die nationale Selbständigkeit gerettet, neue Grundlagen für das politische und soziale Leben geschaffen und auf allen Gebieten Aufgaben unternommen. Damit ist der Anfang einer neuen Entwickelung gegeben.

2. Die Entwickelung des Volkes in praktischer Hinsicht hängt eng zusammen mit der Entwickelung nach der theoretischen Seite.

Der Mensch ist seiner Natur nach ein erkennendes Wesen, d. h. er ist dann erst imstande, etwas Erspriessliches zu leisten, wenn er klare Einsicht in das vom ihm Geforderte erlangt hat. In dem Vorstehenden sind schon mancherlei Hinweise gegeben: Drei Stufen: Heldenzeitalter, Staatenbildung, Durchbildung des Lebens. — Heldenzeitalter: Sagen

— Staatenbildung: Mittelalter; — Durchbildung des Lebens: Reformation — Gründung des Reiches.

Die ganze deutsche Geschichte lässt sich als Entwickelungsgeschichte auffassen und mit Rücksicht auf das höchste Ziel (beseelte Gesellschaft) in drei grosse Gebiete einteilen, deren jedes durch ein Teilziel charakterisiert wird: 1. Christianisierung, 2. Reformierung, 3. Wiederaufrichtung des deutschen Reichs. Jedes dieser drei Gebiete ist durch je eine grosse Persönlichkeit repräsentiert: 1. durch Karl d. Gr., 2. durch Luther, 3. durch Kaiser Wilhelm I. Jedes Teilziel findet auf der einen Seite seine Vorbereitung durch eine Reihe von Zuständen und Thatsachen, hat auf der anderen Seite eine Reihe von Zuständen und Thatsachen zur Folge. So gehen der Christianisierung des deutschen Volkes voraus die Berührungen mit den Römern, Völkerwanderung, Beziehungen zu dem Frankenreich, bis Karl d. Gr. durch Unterwerfung der Sachsen die Christianisierung im grossen und ganzen vollendet. Als Folgen haben zu gelten die Zustände in Deutschland unter den sächsischen Kaisern, die Kämpfe und Kulturbestrebungen Heinrichs I., Ottos I. und Ottos II., nicht minder die Beziehungen der beiden letzten zum römischen Papst. Ebenso gehört noch hierher Heinrich IV, Friedrich I. (Blüte des deutschen Mittelalters, Erstarkung des deutschen Bürgertums.) Was dann folgt ist Vorbereitung zur Reformation. Die kaiserliche Gewalt geht zurück, während zahlreiche, selbständige Landesfürsten emporkommen. In der Kirche häufen sich die Missbräuche, daneben Erweiterung des geistigen Horizonts; Wissenschaft, Universität, Verbindungen mit anderen Völkern, wichtige Erfindungen und Entdeckungen. Daraus entspringt die Reformation, die nicht zufälligerweise nach Deutschland fällt. In ihr offenbart sich der deutsche Geist in seinem innersten Wesen, indem er zum Bewusstsein gelangt, dass ihm das Höchste nicht durch eine von aussen aufgedrängte Mittlerschaft, sondern durch rein persönliche Beziehungen zu Gott zu teil werde.

Freilich wird diese Errungenschaft teuer erkauft. Furchtbare Religionskriege und Streitigkeiten zehren am Mark des Volks. Aber die Einsicht ist weit verbreitet, dass von religiöser Duldung nichts geringeres als die Existenz des Volks abhängt. Wer solches durchgemacht hat, besitzt eine Zähigkeit, die auch über noch Schwereres hinweghelfen wird.

Mit Friedrich d. Gr. tritt ein neuer Aufschwung ein, die Vorbereitung zur Erreichung des dritten Spezialzieles. Auf den preussischen Staat sind die Blicke aller gerichtet. Mit dem Fall von Jena wird der Läuterungsprozess eingeleitet, in den Freiheitskriegen fortgeführt und in der Wiederaufrichtung des Reichs unter protestantischer Führung abgeschlossen. Früher lag in dem katholischen Süden der Schwerpunkt, jetzt im protestantischen Norden. Im neuen Reich erblicken wir diejenige Vereinigung des deutschen Volks, die die sichere Bürgschaft zur vollen Entfaltung aller geistigen und wirtschaftlichen Kräfte und damit die Annäherung an das Ideal einer beseelten Gesellschaft bietet.

Nun wird das Wort Herbarts verständlich, wenn er verlangt, Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückzuführen —

und nach gesetzmässigen Verhältnissen das Grosse ins Kleine und Kleinere zu verengen oder das grosse Aufsteigen der Menschheit in dem nachahmenden Fortschritte des Knaben zu versinnlichen.

5 O. W. Beyer*)

Wenn früher darauf hingewiesen wurde, dass in der gesellschaftlichen Entwickelung ein doppelter Verkehr, der geistige und volkswirtschaftliche, zu unterscheiden ist und demgemäss eine doppelte Kultur, die geistige und materielle, so dürfte nun noch die Frage der Beantwortung sich anbieten: ob nämlich der historische Entwickelungsgang auch auf die Seite der Natur auszudehnen oder nur auf die geistige Entwickelung im engeren Sinn — also auf Religion, Geschichte, Sprache, Kunst und Litteratur — zu beschränken sei.

Herbart wollte, wie oben S. 23 bemerkt, die historische Betrachtung nur ausdehnen auf die Seite der historischen Fächer. Durch die grosse, aufsteigende Reihe interessanter Bilder wollte er dem jugendlichen Geist, besonders dem sittlichen Gefühl beständige und immer bessere Nahrung anbieten und durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den Beifall und Tadel, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen. Den Spuren der moralischen Bildung des Volks nachgehend wollte er das Herz des Zöglings allmählich in aufsteigendem Gange fest machen gegen die verderblichen Einflüsse der Umgebung.

Also hier ein streng historischer Gang.

Dagegen fand er es ungereimt, den Jugend-Unterricht auch in Rücksicht auf das Naturwissenschaftliche von dem allmählichen Fortschritt der Entdeckungen abhängig zu machen**). Und doch dürfte die Frage nicht ungerechtfertigt sein, ob nicht auch hier die Berücksichtigung des Ganges, wie das Wissen in der Entwickelung vorwärtsschritt, eine naturgemässe Anordnung der Unterrichtsstoffe herbeiführen würde. Denken wir z. B. an die astronomische Geographie. Ihre Entwickelung vollzieht sich in bestimmt abgegrenzten Stadien. Darnach würden die Lernenden zuerst mit der Homerischen Erdgestalt bekannt gemacht, dann würden sie Schüler des Ptolemäus und später solche des Kopernikus. Und zwar letztere erst dann, wenn die geschichtliche Entwickelung gebieterisch auf die Umgestaltung des durch die sinnliche Anschauung gewährten Scheins auf das wahre Sein des Planetensystems hinweist. So würde sich hier die Übertragung des geistigen Inhalts an die grossen Phasen halten, welche die Erzeugung desselben durchlaufen hat. Dass der Schüler z. B. die Kenntnis von der Bewegung der Erde um die Sonne sehr früh erwerbe, daran liegt wenig oder gar nichts; es genügt, dass er sie überhaupt einmal kennen lerne, und dass er diese Kenntnis habe, wenn er sie braucht. Es wird z. B. die Darlegung der Kugelgestalt

*) Dr. O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig, 1885.

**) HW I, 80 (Ausgabe von Willmann.)

der Erde erst dann auf volles Interesse rechnen dürfen, wenn der Schüler mit Columbus überlegt, wie er einen näheren Weg nach Indien auffinden könne.*) So dürften die Naturwissenschaften im Geiste der Jugend am besten erwachsen, indem sie dem Gange folgen, auf dem sie im Geiste der Gesamtentwickelung entstanden sind.**)

Ohne Zweifel haben die Naturwissenschaften, Geographie und Mathematik ihre Geschichte so gut, wie diejenigen Wissenschaften, die der Bildung der Teilnahme gewidmet sind. Die aufsteigende Erkenntnis ist für sie so gut von Entdeckungen abhängig, wie auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften. Es ist daher nicht einzusehen, warum man nicht auch den nachahmenden Fortschritt des Knaben von der Versinnlichung dieser Entdeckungs- und Erfindungsreihe auf dem Gebiet der Natur abhängig machen sollte. Allerdings ergeben sich hier mancherlei Schwierigkeiten. Das Kind unserer Tage ist hineingestellt in eine hoch entwickelte Kultur. Mit ihren Errungenschaften wächst das Kind auf; unauslöschlich prägen sie sich ihm ein; als etwas Selbstverständliches nimmt es alle die Dinge hin, die eine hochgesteigerte Arbeit der Gegenwart darbietet. Da kann allerdings die Frage entstehen, ob es möglich sei, dem modernen Kinde die Zustände früherer Entwickelungsperioden zu versinnbildlichen, weil die Anschauungen der Gegenwärtigen jene ja langst überholt haben und störend dazwischen treten. Hinsichtlich der Geisteswissenschaften ist dies nicht der Fall. Denn was hier die Gegenwart bietet, ist dem Kinde auf lange Zeit hinaus — und zum Glück — unverständlich. Da hat es keine Not mit dem Zurückversetzen in ältere Zeiten und vergangene Vorstufen.

Schwieriger, wie gesagt, ist die Sache hinsichtlich der äusseren Kultur. Schwieriger — nicht unmöglich und nicht ungereimt. Wenngleich das Kind in modernen Verhältnissen gross wird, so kann es mittelst der phantasierenden Thätigkeit sich doch in frühere Zeiten versetzen und durch die Kunst des Unterrichts können ihm diese so nahe gelegt werden, dass es ein deutliches Bild derselben sich machen kann. So gut, wie sich das moderne, von allen möglichen Bequemlichkeiten umgebene Kind in die hilflose Lage des Robinson versetzen und mit ihm Angst, Not, Sorge und harte Arbeit zur Erlangung der einfachsten Dinge und zur Befriedigung der notwendigsten Bedürfnisse durchleben kann, so gut wird es auch der weiteren Entwickelung der äusseren Kultur folgen können. Diese selbst fordert ja geradezu heraus, nachzusehen, wie sie sich entwickelt habe — die früheren Zustände in Kleidung, Wohnung, Nahrung, Handel und Verkehr u. s. w. kennen zu lernen, um einzusehen, welch' ungeheure Anstrengungen die Menschheit im Laufe der Jahrhunderte machen musste, um auf die jetzige Höhe zu gelangen. Es liegt gerade hier der Gedanke nahe, nicht willkürlich in bunter Reihenfolge diese äussere Kulturentwickelung dem

*) S. das VII. Schuljahr, S. 25. ff.

**) Vergl. die betr. Art. in Reins Encyklopädie: Mathematik, Mathematische Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre nach historischen Gesichtspunkten.

Kinde anzubieten, sondern sie in der Anordnung vorzuführen, wie sie der geschichtliche Gang aufweist.

Und in der That wendet sich das methodische Nachdenken dieser Seite immer mehr zu, um auch hier aus der allmählichen Entwickelung der Wissenschaft selbst Grundlinien für den Aufbau des Schulfaches zu gewinnen, um dadurch auch auf dieser Seite die Auswahl des Unterrichtsstoffes der subjektiven Willkür zu entreissen.

Diesen Versuch hat Dr. O. W. Beyer-Leipzig unternommen. Er stellt den Begriff der menschlichen Arbeit in den Mittelpunkt der Erwägung und zwar derjenigen, die sich an den sinnenfälligen Dingen der Körperwelt vollzieht — gegenüber der Arbeit auf geistigem Gebiet, deren Resultate sich in der historischen Entwickelung des Gottesgedankens, in der Gestaltung von Sitte und Staat, von Sprache und Gesetz, Kunst und Wissenschaft zeigen. Bei der auf dem Gebiet der Körperwelt sich haltenden Arbeit handelt es sich nun darum, die typischen Formen der Entwickelung des Menschengeschlechts nach der Seite des natürlichen Lebens herauszuheben und nachzuweisen, wie die Arbeitsideale sich mit der Zeit verändert, wie sie sich erweitert und vertieft, wie sie immer grössere Gebiete umspannt haben. Diesem Gedanken soll man in allen seinen Einzelheiten mit derselben Sorgfalt nachgehen, wie es nach der religiös-ethischen Seite der Gesinnungsunterricht mit dem Gesinnungsstoff thut. Als Hauptstufen der menschlichen Entwickelung erscheinen hier:

1. die Stufe des Jägerlebens, 2. des Nomadenlebens, 3. des Ackerbaues, 4. des Kleinbürgers (Handwerk), 5. des Grossbürgers (Handel, Gewerbe, Industrie).

In diese Stufen solle man den Zögling mit aller Kunst der successiven Verdeutlichung hineinversetzen, um mit ihm zu erwägen, wie der Mensch auf diesen einzelnen Stufen seiner Entwickelung die Natur benutzt hat, um die materiellen Grundlagen seiner Existenz möglichst günstig zu gestalten. Der Handarbeitsunterricht hat dann in seinen verschiedenen Formen diese aufsteigende Reihe zu versinnlichen.

Beyer nimmt also an, dass die Einzelentwickelung in geeigneter Weise vor sich gehe, wenn sie streng dem kulturgeschichtlichen Gang der Menschheit folge. Zugegeben, dass dies der Fall sei, so erhebt sich doch sogleich die Frage, ob denn die beiden Reihen menschlicher Arbeit, die auf dem geistigen und die auf dem wirtschaftlichen Gebiet sich bethätigende, in Wirklichkeit Hand in Hand gehen, oder ob etwa neben der ethisch-religiösen noch eine natürliche Entwickelungsreihe herläuft. Es muss also nachgesehen werden, ob beide Reihen in innerem Zusammenhang stehen und sich gegenseitig ergänzen, ob der jeweilige äussere Kulturzustand auch von Einfluss gewesen sei auf die geistige Gestaltung — und umgekehrt. Und dies wird möglich sein, da ja die Entwickelung sich nicht getrennt vollzogen hat. Wenn wir uns auch nicht auf den Boden der materialistischen Geschichtsauffassung*) stellen

*) S. O. Lorenz, Die materialistische Geschichtsauffassung. Leipzig 1896. Natorp, Philos. Monatsschrift. XXIX, 1 und 2.

können, nach der die geistige Entwickelung durchaus abhängig gemacht wird von der wirtschaftlichen, so müssen wir doch eine durchgehende innere Wechselentwickelung anerkennen. Didaktisch aber stimmen beide Reihen in dem Grundgedanken überein, den Zögling von den Anfängen unserer Kultur allmählich bis zum Verständnis der Gegenwart heranzuführen. Die Grundlage aller Vorstellungen über das, was der Mensch sein soll und was er werden kann, muss gewonnen werden aus der Erkenntnis des Weges, den sein Geschlecht zurückgelegt, und der Anfänge, von dem es ausgegangen ist. Die bestimmende Reihe wird allerdings die ethisch-religiöse, die der geistigen Arbeit, so lange bleiben müssen, als an der religiös-sittlichen Charakterbildung, dem absolut wertvollen Ziel der Erziehung, festgehalten wird, da die Gegenstände der naturwissenschaftlich-mathematischen Gruppe mit dem moralischen Endzwecke ja nur in mittelbarem Zusammenhang stehen, also den Fortschritt in den Konzentrationsstoffen nicht bestimmen können.

In Wirklichkeit decken sich aber auch beide Reihen unseres Lehrplans: die Jägerstufe wird im Robinson repräsentiert, das Nomadenleben in der Patriarchengeschichte, die Stufe des Ackerbaus in der Richter- und Königszeit, der jüdischen und unseres Volkes, die Stufe des Kleinbürgers im deutschen Mittelalter, die des Grossbürgers in der Zeit bis zur Gegenwart. So fängt die deutsche Geschichte in unserem Lehrplan die Fäden auf, welche angeknüpft wurden in der vorhistorischen Zeit, da die Völker national noch nicht geschieden waren, die dann fortgesponnen wurden in den typischen Niederschlägen des jüdischen Nomadentums. Mit dem Parallelismus des jüdischen und deutschen Heldentums, des jüdischen und deutschen Königtums wird die Kulturreihe dann auf deutschen Boden hinübergespielt und bis zur Gegenwart fortgeführt.

Diese letzten Darlegungen führen uns bereits an die Schwelle unserer Lehrplantheorie. Bevor wir uns ihr zuwenden, möchten wir noch auf die Zusammenstellung hinweisen, die Professor V a i h i n g e r-Halle gegeben hat.*) Auf sehr verschiedenen Wegen kann man zu dem Gedanken des Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung gelangen:

1. Auf dem religiös-theologischen Weg. Clemens v. Alexandrien schrieb gegen die orthodoxen Eiferer seiner Zeit, welche die Beschäftigung mit der griechischen Litteratur verwarfen, eine Schrift *ὁ παιδαγωγος*. Er zeigte darin, dass der göttliche Welterzieher die Menschheit durch Judentum und Griechentum geführt habe, und dass deshalb in der Erziehung des einzelnen eben derselbe Gang einzuhalten sei. Auch bei Augustin klingt diese Idee an; in neuerer Zeit bei Herder, Lessing, Schleiermacher u. a.

2. Auf dem induktiven Weg. a) Das Studium der Kinderseele durch die Psychologie zeigt gewisse Entwickelungsstufen, welche die einfache vergleichende Beobachtung der Kindesnatur lehrt. b) Unabhängig hiervon findet die Kulturgeschichte in der Entwickelung des Menschengeschlechts

*) Vergl. „Naturforschung und Schule.“ Pädagogische Studien 1888. S. 93 f.

sowie einzelner Völker gewisse Fortschrittsgesetze und Entwickelungsstadien. c) Durch einfache Vergleichung fand man heraus, dass in diesen beiden Fällen die Entwickelungsstufen sich im wesentlichen decken. (Jean Paul, Schiller, Goethe, Kant.)

3. Der deduktive Weg. Man geht aus von dem Erziehungsziel: Erhebung des Kindes auf den jetzigen Kulturstandpunkt. Ein Ausgehen von der Gegenwart ist unmöglich, da die Apperzeptionen fehlen. Das Kind muss allmählich auf diese Höhe hinaufgehoben werden. Pestalozzi, Herbart, Ziller, Fr. A. Wolf, Kapp, Niethammer, Dissen, Lübker, Petersen u. a.*)

4. Der philosophische Weg, eingeschlagen von denen, die sich in den Prinzipien auf den Standpunkt der Entwickelungsphilosophie Hegels etc. stellen. Aus diesem allgemeinen Entwickelungsprinzip fliesst die pädagogische Idee als Folgerung sofort, da jenes allgemeine Entwickelungsprinzip besagt, dass alle Dinge in der Welt im wesentlichen demselben Entwickelungsprinzip folgen. Diesen Weg schlugen Hegel und seine Schüler, auch Krause und Fröbel ein.

5. Der naturwissenschaftliche Weg. Standpunkt des Darwinismus. Das darwinistische Prinzip, dass die ontogenetische Entwickelung die phylogenetische rekapituliert, wird vom Leiblichen auf das Geistige übertragen.**) Spencer, Huxley, Comte u. a.***)

Auf verschiedenen Wegen gelangt man also auf dieselbe Idee, die

---

*) Eine Kombination von Punkt 2 und 3 ergiebt die Grundprinzipien für die Aufstellung des Lehrplans in den Erziehungsschulen.

**) Dass diese Übertragung mit Vorsicht geschehen muss, ist schon angedeutet worden. Denn das angegebene Gesetz hat nur Geltung auf die embryonale Entwickelung im Mutterleibe. Freilebende Geschöpfe sind äusseren Einflüssen unterworfen, die die stammesgeschichtliche Entwickelung stark verändern können. Ebenso ist der Einzelgeist nach dem Eintritt ins Leben vielen äusseren Eindrücken unterworfen, die seinen Entwickelungsgang mit bestimmen und verschiedenartig gestalten.

***) Wir können hier noch darauf verweisen, dass auch die Geschichte der Wissenschaften zu dem Gedanken des Parallelismus führt. „Ähnliche Stufen (wie bei dem einzelnen im Fortschreiten von der Anschauung zur Regel und zum Gesetz) zeigen sich aber auch in der Kulturentwickelung des Menschengeschlechts und namentlich in der Entwickelung der Astronomie. Diese Ähnlichkeit zwischen den Stufenfolgen der Entwickelung des Einzelwesens und den Entwickelungsperioden der ganzen Gattung erscheint nach neuen Forschungen als ein allgemeines Naturgesetz, welches die fortschreitende Entwickelung der Organismen harmonisch regelt — ein Gesetz, welches sich auch wohl klar genug in dem kurzen Ausspruche darstellen dürfte: Die Entwickelung des Individuums ist in Harmonie mit der Entwickelung seines Stammbaums. Nach diesen Naturgesetzen muss aber auch die naturgemässe Entwickelung der astronomischen Kenntnisse eines einzelnen Menschen durch die historische Entwickelung der Astronomie vorgezeichnet sein.“ Benthin (Lehrbuch der Sternkunde. Leipzig 1872). Vergl. Koch in dem Erfurter Realschulprogramm von 1842 und 1856; ferner Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. Leipzig, 1885; Ziller, Grundlegung S. 161; Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Universitäts-Seminare. 2. Aufl., Leipzig 1887; Lazarus, Leben der Seele. I. Bd. 4: Über das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit. Vergleiche Litteratur Seite 16.

für die Pädagogik höchst fruchtbare Anregungen in Bezug auf die Stoffauswahl in sich birgt. Es gilt, sie in rechter Weise zu verwerten.

6 Unsere Auffassung

Wenn auch in den vorhergehenden Abschnitten bei Besprechung der verschiedenen Versuche, die Lehrplanfrage prinzipiell anzufassen, schon mehrfach unsere Auffassung der „Kulturstufenfrage“ hervorgetreten ist, so wollen wir doch zum Schluss unsere Ansichten in Zusammenhang darlegen.

Wir knüpfen hierbei an die Ausführungen an, in denen Bezirksschulinspektor Dr. Lange in Dippoldiswalde seine Stellung zur Kulturstufentheorie darlegt. (Über Apperzeption, 4. Aufl. S. 129 ff.)*)

Die Frage, ob zwischen der Gesamt- und der Einzelentwickelung eine so weitgehende Übereinstimmung bestehe, dass auf sie die Theorie von der pädagogischen Stoffauswahl begründet werden könne, wird von ihm dahin beantwortet, dass eine Analogie, eine Ähnlichkeit gewiss vorhanden sei, dass es aber doch einigem Zweifel unterliege, ob auch ein weiter reichender Parallelismus zwischen beiden angenommen werden könne. Es brauche der einzelne keineswegs den Kulturinhalt sich in der Aufeinanderfolge anzueignen, in welcher der Bildungsinhalt nach und nach erzeugt wurde. Es sei die Möglichkeit gegeben, dass für ihn ein anderer gleich gesetzmässiger und doch weit einfacherer und kürzerer Entwickelungsgang zum gewünschten Ziel gefunden werde. Ein tiefgreifender Unterschied zwischen beiden Entwickelungsreihen trete vor allem in der Thatsache hervor, dass das Kind unserer Tage angeborene Anlagen mit zur Welt bringe, infolge deren gewisse geistige Thätigkeiten in ihm früher hervortreten als bei den Erwachsenen der ersten Kulturstufen. Es dürfte also schwer halten, zu dem geistigen Bilde jeder kindlichen Entwickelungsstufe ein entsprechendes Bild der allgemeinen menschlichen Entwickelung zu fügen**) Man werde finden, dass das Kind in gewisser Beziehung, z. B. hinsichtlich bestimmter Denkoperationen, der entsprechenden Kulturstufe voraus sei, in anderer Beziehung aber, z. B. auf dem Gebiete praktischer Bethätigung, ihr weit nachstehe. Eine weitgehende Übereinstimmung sei eben nur denkbar unter der Voraussetzung, dass der Einzelgeist sich der Hauptsache nach unter denselben äusseren und inneren Bedingungen allmählich entfaltet, wie die Menschheit auf den einzelnen Kulturstufen. Das Kind unserer Tage wachse inmitten einer reichen Kultur auf und stehe unter dem Einfluss derselben, der sich keineswegs in planvoller Weise Geltung ver-

*) Vergl. Capesius, a. a. O. Gesamt- und Einzelentwickelung in Reins Encyklopädie.

„Jede zweite Generation fängt wieder vom ABC an und muss die ganze Strecke, die schon zurückgelegt war, nochmals durchwandern.“ (Kant, Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte. 1876.

**) Vergl. Strümpell, Psychologische Pädagogik. S. 159 ff.

schaffe. Dies ergebe eine durchgreifende Verschiedenheit zwischen menschheitlicher und individueller Entwickelung. Es bestehe zwar eine gewisse Ähnlichkeit, die manch trefflichen Wink für die methodische Bearbeitung geben könne, aber keineswegs so weitreichend sei, dass auf sie ohne weiteres die Lehre von der Auswahl und Anordnung des Bildungsstoffes gegründet werden könne.

Wir halten diese Darlegungen für richtig, ziehen nur andere Folgerungen aus ihnen, als es Lange thut. Wenn eine Ähnlichkeit, wie gross oder gering sie sei, besteht, so ist dieselbe jedenfalls von prinzipieller Bedeutung; sie darf in keinem Fall unberücksichtigt bleiben. Und wenn man auch nicht ohne weiteres die Lehre von der Stoffauswahl darauf bauen kann, da die durchgreifenden Unterschiede Berücksichtigung erheischen, so ist der Untergrund, der sich auf die Thatsache einer Ähnlichkeit stützt, tragkräftig genug, um das wirksame Motiv für die Stoffauswahl der Erziehungsschule abzugeben.

Wieweit die Ähnlichkeit gehe, dies ist Sache der wissenschaftlichen Untersuchung, deren Methode oben schon angegeben wurde. Hier eröffnet sich ein grosses Arbeitsfeld für den Psychologen und Geschichtsphilosophen. Die Pädagogik begnügt sich einstweilen mit der Thatsache der Ähnlichkeit, wie sie in den Grundzügen von Vogt überzeugend dargestellt ist. In der Entwickelung der Gesamtheit treten nacheinander gewisse Vorstellungskreise herrschend auf, die dem Denken, Fühlen und Wollen einer Zeit ihr Gepräge verleihen und ihren Niederschlag in litterarischen und Kunstdenkmälern gefunden haben. Auch in der Einzelentwickelung sind nacheinander bestimmte Vorstellungskreise vorherrschend, die dem jeweiligen Geisteszustand ein bestimmtes Gepräge verleihen. In diesem liegen nun die günstigsten und zahlreichsten Apperzeptionshilfen für die Erfassung und für das Verständnis der betreffenden allgemeinen Entwickelungsstufe. Sie in wirksamster Weise zu benutzen, schwebt dem Erzieher als höchstes Ziel für sein Lehrplansystem vor. Dieses will die gesetzmässige Entwickelung des Kindesgeistes berücksichtigen und durch Vorführung des geeigneten Bildungsinhaltes, einer zusammenhängenden notwendigen Reihe (Pestalozzi, Herbart) den Zögling befähigen, sich über die jeweilige Geistesstufe zu erheben und eine höhere Bildungsstufe zu erklimmen.

An die gesetzmässige Entwickelung des Kindesgeistes ist der Erzieher gebunden; in der Auswahl und Zubereitung des Bildungsinhaltes liegt seine Freiheit. Deshalb kann er im gegebenen engeren odre weiteren Rahmen die Nachahmung des genetischen Ganges sich abspielen lassen. Er kann, wie wir weiter unten zeigen, Apperzeptionsstufen schaffen innerhalb der an unabänderliche Gesetze gebundenen Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes. Damit kommt Lange zu demselben Standpunkt, den wir von Anfang an vertreten haben: Der Lehrplan baut sich am naturgemässesten auf durch Befolgung des historischen Prinzips, durch Gruppierung des Stoffes mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwickelung der nationalen Arbeit. Der Bildungsstoff wird ohne Zweifel am besten apperzipiert, wenn er in der historischen Folge den Zöglingen vorgeführt wird, von den Alten aufwärts zu den Neueren, einmal weil dadurch

eine Reihe von Apperzeptionsstufen geschaffen wird, von denen eine die andere stützt und trägt, anderenteils darum, weil in diesem historisch-genetischen Gang zugleich eine Versinnbildlichung der natürlichen Entwickelung liegt. Natur und Kunst, Gesamt- und Einzelentwickelung, erscheinen in diesem Gang in zweckentsprechender Verbindung.

Wenn hierbei von einem Gang der Menschheit gesprochen wird, so ist ein idealer Durchschnitt gemeint, der sich auf die unteren Stufen bezieht, auf die ersten Anfänge, in denen von nationaler Kultur noch nicht die Rede sein kann.

Was dann den Bildungsinhalt der geschichtlichen Entwickelungsstufen betrifft, so kann derselbe im wesentlichen nur den nationalen Entwickelungsphasen entnommen werden. Wir Deutschen haben, wie schon hervorgehoben worden ist, weder das Chinesentum, noch die Kultur der Inkas individuell zu wiederholen, sondern nur diejenigen Perioden, durch die unsere direkten leiblichen und geistigen Ahnen hindurchgegangen sind. Wieweit aber starke Beeinflussungen von aussen in die nationale Entwickelung hineinspielen, soweit hat auch der Lehrplan fremdländische Stoffe aufzunehmen; also in der religiösen Reihe die biblischen Erzählungen Alten und Neuen Testaments, in der ästhetischen die Denkmäler der Ägypter, Griechen und Römer, in der Litteratur die klassischen Zeugen des Altertums, des Mittelalters und der neueren Zeit u. s. w., je nach dem Ziel, das die einzelnen Schulen ihrer Bestimmung gemäss sich stecken, in verschiedener Ausdehnung. Die Volksschule nimmt ihren Bildungsinhalt entsprechend dem Ziel, das sie zu verfolgen, und entsprechend dem Rahmen, in dem sie zu arbeiten hat, nur aus dem nationalen Arbeitsschatze, abgesehen von den biblischen Erzählungen, die durch die religiöse Entwickelung geboten und überdies durch Luthers Übersetzung fast zu nationalen geworden sind.

Ferner kann nicht dies der Sinn der Idee der Kulturstufen sein, dass man die Jugend den mühevollen Weg, den unser Volk in langsamer Kulturentwickelung zurückgelegt hat, ängstlich nachspringen lässt, dass die Jugend in a l l e Irrgänge eingeführt werde, sondern zielbewusste Abkürzung des langen, an Irrfahrten so reichen Weges muss die Losung sein*) Jede ontogenetische Rekapitulation der Stammesgeschichte muss notwendig eine sehr stark abgekürzte Wiederholung sein, die nur die wesentlichen Etappen reproduziert, die unwesentlichen Durchgangsstufen aber überspringt. Mit der Erwägung, welche Zwischenstufen des Entwickelungsganges wesentlich und welche unwesentlich seien, sind wir an einem Punkt angelangt, wo das biogenetische Grundgesetz uns im Stich lässt und anderweitige Gründe entscheiden müssen, welche aus dem obersten Erziehungsziel sich ergeben.**) Wenn es schon wahr ist, dass die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfangen, erfuhren und dachten der wahre und rechte Erzieher ist, so ist nach Herbart doch das Höchste

*) Der Gang des Menschengeschlechts zur heiligen Stadt Gottes gleicht dem Gange einiger Pilgrime, die nach Jerusalem wallfahrten und allemal nach drei Schritten vorwärts wieder einen Schritt rückwärts thun. Jean Paul.

**) Vergl. V a i h i n g e r, Naturforschung und Schule. 1889.

was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, dass sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Nachwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung. „So grossen Reiz es hat“, setzt Willmann in seiner Didaktik (I. Bd. S. 72 f.) auseinander, „dem Gedanken nachzugehen, die Analogieen zwischen der individuellen und der generischen Entwickelung festzustellen und aufzuzeigen, welche Fingerzeige letztere dem Erziehungszwerk zu geben vermöchte, so fruchtbar die Anregungen sind, welche aus der Verbindung historischer und pädagogischer Reflexion der letzteren erwachsen, so müssen doch Übereilungen vermieden und gegenüber der Analogie auch die Unterschiede zwischen der generischen und der individuellen Entwickelung gewürdigt werden. Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so fest gebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, dass nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mitbestimmten. Mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein; das Kompendium machen wir im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen.“

Ferner ist besonders hervorzuheben, dass die oberste Stufe der Entwickelung nicht in dem Sinne aufgefasst werden darf, als ob sie einen absoluten Abschluss bedeute; viel eher noch bei dem Zögling der höheren Erziehungsschule, als bei dem der Volksschule. Der Abschluss kann in jedem Fall nur ein relativer sein. Denn die geistige Reife tritt weder in theoretischer noch in praktischer Beziehung mit dem Schlusse der Schule ein. Beides kann erst durch rege Wechselwirkung zwischen dem einzelnen und den bestimmten menschlichen Gemeinschaften nach der Schulzeit herbeigeführt werden. Ein fertiger religiös-sittlicher Charakter kann der Schüler in keinem Fall sein; ein vollendetes Glied der beseelten, d. h. von den sittlichen Ideen erfüllten Gesellschaft kann der abgehende Schüler noch nicht darstellen; er soll es ja in der Gesellschaft erst werden. Aber die Erziehungsschule soll ihm alle dazu erforderlichen Grundlagen mit auf den Lebensweg geben. Die oberste Stufe ist also nur relativ zu verstehen. Denn die tägliche Erfahrung lehrt, dass mancher sein Lebtag nicht lernt, sich der sittlichen Autorität durch freien Entschluss unterzuordnen und die Liebe zur höchsten Autorität in sich so zu festigen, dass sie die herrschende Gesinnung in ihm werde. Zur sittlichen Freiheit, derzufolge Menschen bewusst und planvoll an der eignen ethischen Durchbildung wie an der Verwirklichung der beseelten Gesellschaft arbeiten, erheben sich ja verhältnismässig nur wenige. Die breite Masse bleibt in dieser Entwickelung stecken. Und so darf man auch nicht annehmen, als ob mit dem phantasierenden Durchwandern der höchsten menschheitlichen Kulturstufe der Zögling dieselbe ethische Entwickelungsstufe erreiche. Die vollen Bedingungen für die Herrschaft der ethischen Ideen, für die sittliche Freiheit liegen ohne Zweifel erst im Mannesalter, aber die nötigen Voraussetzungen, die Unterlagen, die wertvollen Unterrichtsstoffe sollen die ersten Keime und Ansätze zu jener sittlichen Willensverfassung erzeugen. Kann der Schüler während der Schulzeit auch selbst nicht zu den höchsten Höhen der Kunst und Wissenschaft geleitet und erhoben werden, so soll doch

nichts an der Erkenntnis dessen fehlen, was not ist zur Ausbildung einer charaktervollen Persönlichkeit, nach der psychischen und nach der physischen Seite hin. Er soll dem Ideal eines reinen, sittlich-religiösen Charakters entgegengeführt werden, der auch körperlich im stande ist, den Anforderungen des Geistes nachzukommen. Dazu gehört, dass er lerne sich einzuleben in die reiferen Gedanken und reineren Gesinnungen, in die Wahrheiten, wie sie die letzten und höchsten Kulturstufen seines Volkes ihm darbieten, und zugleich körperliche Kraft und Gewandtheit auszubilden. *)

Also die Schulerziehung kann nur einen relativen Abschluss geben; derselbe wird an Tiefe und Nachhaltigkeit gewinnen, je länger der Zögling die Einwirkung einer planmässigen Erziehung in sich erfährt. Der absolute Abschluss ist das Ideal, zu dem sich nur die Besten der Nation erheben — die grosse Masse begnügt sich leider an geringwertigeren Standpunkten, wie an den Maximen der Klugheit oder der Nützlichkeit.

Die Erziehung aber ist nun darauf gerichtet, dass die Zahl der Ersteren immer mehr zunehme, die Zahl der Letzteren immer mehr sich verringere. In den Edelsten und Besten offenbart sich jetzt schon, wie die ganze Nation bei energischer, planmässiger Führung dereinst werden soll — wenn auch erst nach Jahrhunderten.

Diese planmässige Führung besteht auf dem Gebiet des Geistes in der ästhetischen Darstellung der nationalen Welt. Sie rechnet zuerst und vor allem mit der individuellen Entwickelungsstufe des kindlichen Geistes, in Zusammenhang damit mit den Apperzeptionsstufen, wie sie durch die unterrichtliche Thätigkeit geschaffen und ausgestaltet werden.

Aus der Beobachtung der geistigen Natur des Zöglings ergiebt sich die Forderung, die gesetzmässige Entwickelung des Kindesgeistes genau zu befolgen dadurch, dass bei der Auswahl der Bildungsstoffe die jeweilige Fassungskraft, das jeweilige Interesse des Zöglings und sein Geisteszustand in theoretischer und praktischer Beziehung berücksichtigt werde. Der Unterricht darf also nicht Stoffe bieten, für deren Verständnis die erforderlichen innern Erfahrungen gänzlich abgehen, oder deren Form eine höhere geistige Reife voraussetzt, als der Zögling besitzt. Er hat sich anzuschliessen an die bei dem Kinde vorhandene Geistesstufe, um dasselbe auf Grund des anzueignenden Lehrstoffes allmählich über dieselbe zu erheben. **)

---

*) Wenn in den „Schuljahren" bisher auf diese Seite keine Rücksicht genommen wurde, so soll das keineswegs eine Geringschätzung bedeuten. Aber es handelt sich hier um methodische Untersuchungen, die den Lehrplan und die Bearbeitung der Lehrstoffe betreffen, soweit sie das speziell geistige Gebiet umfassen.

**) „Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt."
Goethe.

„Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge oder es ihnen zubrächte im Moment, wo es kulminiert und sie höchst empfänglich sind." Goethe. Vgl. Löwenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Wiesbaden 1887. „Wenn dem Geiste Gewalt geschieht, so erblindet er."

Von dem Inhalte des Bildungsstoffes, der auf den einzelnen Stufen geboten wird, hängt aber die Gestaltung der Apperzeptionsstufen wesentlich mit ab, d. h. die einzelnen Apperzeptionsstufen des Schülers sind nicht unveränderliche Faktoren, die ausschliesslich durch dessen Entwickelung gegeben sind, sondern sie hängen ebenso von dem Inhalt der Bildungsstoffe ab, die von Anfang des planmässigen Unterrichts an dargeboten werden. So gewiss die Fähigkeit zu apperzipieren wesentlich abhängt von den bereits erworbenen Gedankenkreisen, so gewiss vermag der Unterricht innerhalb der an unabänderliche Gesetze des psychischen Geschehens gebundenen Entwickelungsstufen des jugendlichen Geistes den gegebenen psychischen Bedingungen gemäss Apperzeptionsstufen, wenn nicht neu zu schaffen, so doch stark zu beeinflussen. *) Vor allem erzeugt der Unterricht eine bestimmte Apperzeptionsfähigkeit durch eine solche Anordnung der Lehrstoffe, dass das Vorhergehende immer das Nachfolgende verständlich macht, dass jedes Vorangehende dem näher oder entfernt Nachfolgenden die Disposition des Schülers zubereitet. Dies das Gesetz der Propädeutik, das aber einen bestimmten Inhalt dadurch erhalten muss, dass das historische Prinzip herangezogen wird, d. h. dass die Stoffe gruppiert werden mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwickelung, die der nationale Gedankenkreis genommen hat. Allermeist enthält das der Sache nach Frühere den Schlüssel zu dem Späteren, und es führt das Verfolgen der Entwickelung eines Gegenstandes am besten und einfachsten zum Verständnis desselben. Indem der Schüler von Stufe zu Stufe dem nationalen Kulturfortschritt nachgeht, empfängt er in der That auf jeder derselben zahlreiche Vorstellungen, welche das Neue der nächsten Stufe vorbereiten, die es zum Teil erschliessen lassen oder mindestens in die rechte Beleuchtung rücken, in den rechten inneren Zusammenhang mit dem Vorhergehenden bringen. Was auf der einen Stufe gelernt wird, dient zugleich als starke Aneignungshilfe auf dem Stoffgebiet der nächsthöheren Stufe. Das Gewordene erklärt das Werdende. An der Hand der historischen Entwickelung lässt sich dann jedem Schuljahre, in niederen wie höheren Schulen ein Kulturstoff zuteilen, für den die günstigsten Apperzeptionsbedingungen vorliegen, natürliche wie künstlich geschaffene. Aufgabe des Lehrers ist es nun, die Zöglinge in die Kulturstufen so zu vertiefen, dass sie die historischen Thatsachen möglichst lebendig sich vorstellen, möglichst gründlich verstehen lernen und mit den Gefühlen der Teilnahme möglichst innig verknüpfen. Solch gründliches und gefühlswarmes Erfassen des Bildungsstoffes wird mit dem Ausdruck des Durchlebens bezeichnet.

Hierdurch wird zugleich die Bildung des historischen Sinnes gewährleistet.**) Soll der derselbe in naturgemässer Weise heranreifen, so bedarf es einer langsamen und vorsichtigen Führung. Ihn zu bilden dadurch, dass dem Schüler die Gegenwart als Ausgangspunkt

*) Vergl. Lange a. a. O.

**) Vergl. „Grenzboten" 1891, 45. Heft: „Der Streit um den Geschichtsunterricht."

dargeboten wird,*) erscheint als eine grosse Ungereimtheit, der die Wahrheit von der historischen Nähe und der psychologischen Ferne noch nicht aufgegangen ist.

Oder will jemand bestreiten, dass es in der menschlichen Entwickelung eine Zeit giebt, wo die Phantasie noch stärker schafft als im Jünglingsalter? Und dass sich diese Zeit am liebsten beschäftigt mit den Erzeugnissen, die dem Kindheitsalter des Volkes entsprungen sind? Damit beginne man in den Schulen den Unterricht und setze die Unterhaltungen des Hauses fort in der Darbietung Grimmscher Volksmärchen. Sie sind die beste und geeignetste Nahrungsweise für eine Zeit, wo das Kind alle Dinge noch als seinesgleichen betrachtet und behandelt und daher die Wirklichkeit lediglich nach seinen Wünschen und Phantasieen gestaltet. Mit der zunehmenden Kenntnis der Wirklichkeit wird aber die Märchenstufe überwunden. Die Aussenwelt tritt dem Kinde als eine vom Ich und seinen Wünschen unabhängige Objektivität gegenüber. Trotzdem giebt das Ich seine gestaltende Kraft nicht auf; es ändert sie nur, indem es allmählich einsieht, dass es sich zur Beherrschung, zur Bewältigung der Aussendinge nach deren Natur richten müsse. Diese Entwickelung hat auch die Gesamtheit durchgemacht. Dem Kinde kann sie in epischer Weise nahe gelegt werden in der Geschichte Robinsons. Hier bekommt der Schüler eine Ahnung davon, welche Riesenarbeit in der vorhistorischen Zeit geleistet worden ist dadurch, dass sich der Mensch die Natur dienstbar machte. In den Anstrengungen des Robinson tritt dem Schüler greifbar zu Tage, welche Mühe auch die kleinste Errungenschaft dem Menschen gekostet hat, gegenüber der gedankenlosen Stumpfheit und gefühllosen Roheit, mit der so viele Zeitgenossen an den Wohlthaten der Kulturarbeit vorübergehen.

Aber in Robinson erfährt der Schüler nur, wie sich ein einzelner durch eigene Anstrengung emporarbeitet und sich die Natur bis zu einem gewissen Grad unterthan macht. Darnach muss er in eine grössere menschliche Gemeinschaft eingeführt werden. Eine solche tritt ihm in den einfachsten sozialen Verhältnissen, in der Familiengeschichte der Thüringer Landgrafen und der biblischen Patriarchen entgegen. Welche natürlichen Grundzüge menschlichen Fühlens und Strebens, welche einfachen und kostbaren Elemente aller geselligen Verhältnisse hier gegeben sind, haben Goethes und Herders Schilderungen des patriarchalischen Lebens in beredter Weise aufgezeigt.

Hier sind die rechten Elemente für die Weckung des Geschichtssinns gegeben. Nur aus dem Bewusstsein der Familie heraus entwickelt sich der historische Sinn. Er wächst nur allmählich und nichts vielleicht ist wichtiger als sein Ausgangspunkt; denn mit ihm verbinden sich die eigenen Kindererfahrungen, die eigene Familientradition und die heimatlichen Sagen. Diese bilden die natürliche Eingangspforte für die Darbietung des Geschichtlichen, das eintreten mag, nachdem die Auffassung für das Thatsächliche in dem Kinde geweckt und gestärkt worden ist.**)

*) Vergl. IV. Heft. „Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar" Langensalza. Beyer. 1892.

**) Vergl. das „V. Schuljahr;" 3. Aufl. Abschnitt: Geschichte.

Die Forderung des Durchlebens der Kulturstufen ist aber selbstverständlich nur cum grano salis zu verstehen. Nicht dies kann ihr Sinn sein, dass es sich um ein völliges Eintauchen des Kindes in die jeweilige Kulturstufe, um ein gänzliches Vergessen alles dessen, was der Zögling schon in die Schule mitbringt, handeln könne. Wir wollen nicht dem Irrtum Rousseaus verfallen, der seinen Zögling aus der Welt in die Einsamkeit entrücken will, um Erzieher und Zögling in die einfachsten und voraussetzungslosesten Verhältnisse zu bringen. Denn immer ist daran zu denken, dass der Zögling ja von der Gegenwart umgeben ist, dass er in der Familie und im Umgang eine Menge von Vorstellungen sich aneignet, die dem kulturgeschichtlichen Gang weit voraufeilen; dass er in eine Kirchengemeinschaft von Anfang an hineingestellt ist, deren Begründung allerdings erst im Laufe des Unterrichts hervortritt. Also können wir nicht meinen, dass wir unsere Kinder erst zu Heiden, dann zu Juden, dann zu Christen — erst zu Jägern, dann zu Nomaden, dann zu Ackerbauern, Handwerkern, Kaufleuten etc. machen wollen, sondern, dass wir sie successive zu den verschiedenen Kulturstufen hinführen, sie dieselben begreifen lehren und das Bewusstsein in ihnen wecken: hier konnte die Menschheit nicht stehen bleiben. Dazu ist allerdings nötig, dass die Zöglinge sich in die jeweilige Kulturstufe möglichst tief einleben. Je mehr dies der Kunst des Unterrichts gelingt, um so mehr wird der Erfolg gesichert sein. Daher ist die Forderung berechtigt, dass der Schüler in die jeweilige Kulturstufe, die ihm der Unterricht vorführt, sich ganz einlebe, selbstverständlich unter den angegebenen Beschränkungen. Das Durchmachen und Durchleben bedeutet also ein gründliches und gefühlswarmes Erfassen der Bildungsstoffe.

An zwei Beispielen sei es endlich gestattet, unsere Vorschläge kurz zu verdeutlichen:

1. Hinsichtlich der religiösen Entwickelung nimmt der protestantische Teil unseres Volkes in der Gegenwart einen bestimmten, in mehrfache Richtungen zerfallenden Standpunkt ein. Derselbe ist das Endglied einer unendlich langen Entwickelungsreihe, die sich durch viele Jahrhunderte erstreckt. Es würde nichts nützen, dem Zögling diesen gegenwärtigen Standpunkt vorzuführen; er würde Worte vernehmen, mit denen er keinen Sinn verknüpfen könnte. Anders, wenn wir der Frage nachgehen, wie sich der gegenwärtige Standpunkt im Laufe der Jahrhunderte entwickelt habe. Denn in dem Vorausgegangenen liegt das Verständnis für die verschiedenen Richtungen des Gewordenen und die Kenntnis des Vorausgegangenen befähigt dann den Zögling auch zu selbständiger Entscheidung, welcher Richtung er sich anschliessen wolle, in welcher er die grösste Kraftentfaltung suchen und die Ruhe des Gemütes zu finden hoffe.

Ohne diese Kenntnis läuft er Gefahr, blindlings gefangen zu werden von einer der zahlreichen Schulen innerhalb des Protestantismus; mit der Kenntnis desselben aber wird sein Blick freier, sein Verständnis für die verschiedenen Strömungen auf diesem Gebiet erweitert sich. Der Erzieher geht also bei der Analyse des gegenwärtigen Standes vom heutigen

Zustand aus und folgt den Fäden rückwärts. Er sieht nach, wie die heutigen Strömungen sich entwickelt haben. Dies führt ihn zurück auf die Reformation, weiter zurück auf die Stiftung des Christentums. Dieses wieder setzt die alttestamentliche Vorstufe voraus. Hier nun ist der Anfangspunkt gewonnen für den synthetischen Aufbau des religiösen Gedankenkreises. Demnach würde der Lehrplan im Religionsunterricht folgenden aufsteigenden Gang zu nehmen haben:*)

I Alttestamentliche Vorstufe

Patriarchen, Richter, Könige und Propheten. (Lehrtext Altes Testament.)

II Stiftung der christlichen Religion

1. Lehre und Leben Jesu
2. Apostelzeit

} (Lehrtext Neues Testament.)

III Kirchengeschichte bis zur Reformation

(Kirchengeschichtliches Lesebuch)

IV Kirchengeschichte seit der Reformation

1. Luther (Auswahl)
2. Spener
3. A. H. Francke
4. Lessing
5. Friedrich der Grosse (Französische Encyklopädisten)
6. Schleiermacher
7. Friedrich Wilhelm III
8. Wichern
9. Gustav-Adolf-Verein
10. Ev. Bund, ev. Kongress, Innnere Mission u. s. w.

} Kirchengesch. Lesebuch

2. In Bezug auf die darstellende Kunst (Baukunst, Malerei und Plastik) gewahren wir in der Gegenwart auch einen ungeheuren Reichtum. Mannigfach verwickelte Verhältnisse treten dem Beschauer entgegen. Die Fülle droht ihn zu verwirren. Er läuft Gefahr, erdrückt zu werden von der Masse und der Verschiedenheit der Erzeugnisse. Wie soll er ein Verständnis dafür gewinnen? Auch hier wird es am besten durch Verfolgung des Entwickelungsganges der deutschen Kunst angestrebt werden.

Die deutsche Kunst führt auf die römische, diese auf die griechische und diese wiederum auf die orientalische, namentlich auf die ägyptische zurück.

Darnach würde sich der Lehrplan für höhere Schulen so gestalten:

*) Dr. Thrändorf, Kirchengeschichtliches Lesebuch und Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 22.—29. Band. Ferner: Dr. Reukauf, Philosophische Begründung des Lehrplans etc. Langensalza 1892.

I. Ägyptische, Assyrisch-Babylonische Kunst } Menge, Einführung in
II. Griechische Kunst } die antike Kunst
III. Römische Kunst
IV. Dentsche Kunst
1. Romanischer Stil }
2. Gotischer Stil } für den Lehrplan der Volksschule
3. Renaissance }

Nach diesen allgemeinen Betrachtungen wenden wir uns der Theorie unseres Lehrplans zu, seiner prinzipiellen Gestaltung nachgehend.*) Hier tritt uns zunächst die Forderung der Normalität des Lehrplans entgegen.

1. Die Normalität des Lehrplans. Wenn wir von dem Begriff der Bildung ausgehen, so finden wir ein zweifaches:

1. der Wert des Menschen beruht nicht im Wissen, sondern im Wollen; nicht in der Quantität seiner Kenntnisse, sondern in der Qualität seiner Gesinnung. Die Erziehung muss daher ihren Schwerpunkt in das letztere legen und der erziehende Unterricht ebenso. Daraus ergiebt sich, dass der Lehrplan diejenigen Fächer in erster Linie berücksichtigen muss, die auf die Bildung des Gemüts und der Gesinnung direkt ausgehen.

2. Die Bildung eines Menschen setzt sich aus zwei Quellen zusammen, aus dem Umgang mit Personen der Umgebung, der Geschichte, der Poesie, und aus der Erkenntnis der Dinge der Natur. Beide Seiten der menschlichen Bildung, die wir in Goethe in so glücklicher Weise mit einander verbunden sehen, gehören zusammen und dürfen nicht auseinander gerissen werden, wenn nicht die Bildung selbst dadurch verkümmert und in eine einseitige Richtung gedrängt werden soll. Jeder Lehrplan jeder Erziehungsschule muss der humanistischen wie der realistischen Seite gerecht werden, wenn er als ein normaler betrachtet sein will. Soll in jeder Erziehungsschule auch das humanistische Element die Führung besitzen, weil das Ziel des erziehenden Unterrichts es mit sich bringt, in dem die Interessen der Teilnahme überwiegen, so darf in keinem Fall das realistische fehlen oder ungebührlich vernachlässigt werden. Sonst wird die Bildung leicht einseitig, lückenhaft, verdreht und deshalb minderwertig. Als erste und Hauptforderung stellen wir daher die Normalität des Lehrplans auf, die darin besteht, dass die humanistische und die realistische Seite unserer Bildung, jede zu ihrem vollen Rechte kommt.

Zu einem gleichen Ergebnis gelangen wir durch eine Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Derselbe entspringt teils der Erfahrung, teils dem Umgang. Erfahrung schöpft das Kind aus den Dingen der Umgebung; Umgang pflegt es mit Eltern, Geschwistern, Gespielen. Erfahrung bezieht sich auf das Gebiet der Natur, Umgang auf das des Lebens. Der Unterricht schliesst sich nun an diese beiden Quellen an und tritt ergänzend hinzu, indem auch er sich in zwei Hauptrichtungen spaltet: den wirklichen Umgang erweitert er durch einen idealen mit

*) Vergl. Art.: „Erziehender Unterricht“ und „Lehrplan“ in Reins Encyklopädie.

Menschen der Dichtung und der Geschichte; die Erfahrung des Zöglings im Gebiete der Natur erweitert der Unterricht durch Anleitung zu Beobachtungen, Sammlungen, Experimenten, Schilderungen etc., indem er zugleich diese Erfahrung nach der formalen Seite hin in Bezug auf Gestalt und Zahl bearbeitet.

Gedankenkreis

A. Erfahrung	B. Umgang
Dinge der Umgebung	Menschen der Umgebung
Natur	Menschen-Leben
Erkenntnis (Int.)	Teilnahme (Int.)
Erweiterung der Erfahrung	Erweiterung des Umgangs
Naturwissenschaften	Historische Fächer
|	|
Realistische Richtung	Humanistische Richtung

Aus beiden Quellen entspringt die allgemeine Bildung, die in den Erziehungsschulen vermittelt werden soll.

Für die Volksschule ist erst in unseren Tagen die Normalität, d. h. die Vollzahl der Lehrfächer im Lehrplan erreicht worden. Ursprünglich eine Lese-, Schreib- und Rechenschule hat sie erst sehr allmählich die fehlenden humanistischen Bestandteile (Geschichte, Litteratur, Zeichnen, Modellieren) und die fehlenden realistischen Teile (Geographie, Naturwissenschaften, hie und da Handarbeit) erhalten, sowie das Turnen und das Spiel. Lange Zeit musste das Lesebuch die fehlenden Teile, so gut es eben ging, ersetzen. (Vergl. die Preuss. Regulative 1854.)

Auf der anderen Seite hat das Gymnasium wohl die humanistische Seite in mehr als ausreichendem Masse berücksichtigt, aber die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer mehr nur als Anhängsel betrachtet. Von dieser Verirrung ist man immer mehr zurückgekommen, freilich ohne noch die rechte Vereinigung der beiden notwendigen Hauptstücke gefunden zu haben, weil man sich von den früheren Zielen des Gymnasiums noch immer nicht hat völlig befreien können, das die grammatische Kenntnis der alten Sprachen im Dienst einer sog. formalen Bildung in den Vordergrund stellte.

Die Realanstalten aber, die durch ihren Namen verleitet werden können, zu glauben, dass sie ausschliesslich der Pflege der Realien gewidmet sein sollen, dürfen nie vergessen, wie das humanistische Bildungsstück, das in Religion, Geschichte und Litteratur eingeschlossen ist, immer das Kernstück aller Jugendbildung bleiben muss, wenn diese zu einer höheren Auffassung des Menschen- und Naturlebens geführt werden soll. Alle Schulen, die mit dem erziehenden Unterricht Ernst machen, müssen in ihrem Lehrplan Religion, vaterländische Geschichte und vater-

ländische Litteratur als führende Fächer enthalten. Wenn anderwärts, z. B. in Frankreich, Holland, den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika, der Religionsunterricht aus dem Lehrplan ausgeschieden und der kirchlichen Unterweisung anheim gegeben ist, so darf die Erziehungsschule diesem Beispiel nicht folgen, weil ihr sonst ein wesentliches Stück der Gesinnungsbildung und Weltanschauung ausgebrochen wird, auf das sie nicht verzichten darf, das sie nur im Sinne einer echten religiösen Jugendbildung ausgestalten muss.

Die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans erscheint ferner auch deshalb nötig, weil nur so das vielseitige Interesse erzeugt werden kann, das den wahrhaft Gebildeten auszeichnet.

In der Forderung „Normalität des Lehrplans" ist zugleich der Gedanke eingeschlossen, dass kein Unterrichtsgegenstand als solcher Selbstzweck sein darf, sondern dass er sich einzugliedern hat in das Gesamtbild der Bildungselemente. Jedes Unterrichtsfach kann seine Berechtigung nur im Zusammenhang mit dem Ganzen der Bildung nachweisen; die Bedeutung jeder einzelnen Disziplin hängt davon ab, wieviel sie innerhalb der Bildungselemente zur Gesamtwirkung oder zur Erreichung des Gesamtzieles beizutragen vermag. Da, wo die Betrachtung aus diesem Zusammenhang losgelöst wird, liegt die Gefahr nahe, dass der Wert eines Faches entweder überschätzt oder unterschätzt wird. Der Lehrplan einer Schule verschiebt sich dann zu Gunsten eines Arbeitsgebietes so sehr, dass Einseitigkeit und Verkümmerung der Bildung die Folgen sind. Werden aber die einzelnen Bildungselemente unter den Gesichtspunkt gerückt, welchen Beitrag sie zur Erziehung unserer Jugend zu leisten vermögen, so werden sie in eine bestimmte Rangordnung gebracht, ähnlich, wie sie eine veränderte Reihenfolge annehmen, wenn sie unter dem Blickpunkt eines bestimmten Berufes fallen. Das nimmt ihnen nichts von ihrem Wert an sich; nur müssen sie sich gefallen lassen, je nach verschiedenen Zielen verschieden eingestellt zu werden. So verlangt die Erziehungsschule, die eine gründliche allgemeine Bildung als Grundlage der Berufsbildung vermitteln will, dass ihr Unterricht sowohl Kenntnisse der Natur vermittele, wie auch Gesinnungen festlege. Dass letztere edle und in wahrem Sinne vornehme werden, ist das dringendste. Aber auch die Naturkenntnis darf nicht vernachlässigt werden, wenn man nicht Gefahr laufen will, Irrtümern und Schwärmereien aller Art Thür und Thor zu öffnen. Deshalb wird der Lehrplan jeder Erziehungsschule, wie nochmals betont werden soll, beide Hauptreihen ausreichend berücksichtigen müssen und an dem Aufrollen der Arbeitsprobleme, die in beiden eingeschlossen liegen, die Allgemein-Bildung der Zöglinge unter dem Einfluss der ethischen Ideen vermitteln.

2. Die Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan.

Wenn die Normalität des Lehrplans feststeht, so wird die Gruppierung der Lehrfächer eine weitere Arbeit beanspruchen. Diese dürfte auf den ersten Blick nur eine äusserliche sein. Dem ist aber nicht so. Denn durch die eigenartige, sinnvolle Gruppierung der Bestandteile des Lehrplans wird bereits angezeigt, dass dieser ein organisches Geglieder, ein Lehrplansystem sein will und sein muss.

Gewöhnlich werden allerdings die Lehrfächer ziemlich willkürlich aufgereiht, wie sie historisch in die Schule eingetreten sind, oder nach einer gewissen, aber nicht streng durchgeführten Rangordnung, wobei man der Religion den Vorrang einzuräumen pflegt.

Von grösserem Interesse sind Anordnungen, wie sie neuere Didaktiker: Dörpfeld, Ziller, Willmann, Schultze vorgeschlagen haben.

a) Dörpfeld (Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans, Gütersloh) ordnet die Fächer mit Bezug auf die Volksschule so an:

Lehrplan		
A. Die sachunterrichtlichen Fächer (Wissensfächer) Naturkunde, Menschenleben in Gegenwart u. Vergangenheit, Religion	B. Die Sprache mit ihren Fertigkeiten reden, lesen, schreiben	C. Die formunterrichtlichen Fächer Rechnen, Zeichnen, Gesang (Turnen)

b) Ziller giebt folgende Einteilung: (Allgemeine Pädagogik, § 21)

Lehrplan		
I. Gruppe	II. Gruppe	III. Gruppe
1. Geschichte 2. Natur-Wissenschaft	1. Sprachen 2. Mathematik (Zeichnen)	1. Geographie 2. Turnen 3. Technische Beschäftigungen 4. Singen

c) Bei Willmann finden wir folgende Anordnung, Didaktik, II. Bd., S. 81. (Vergl. Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 11. Heft, S. 8. Vergl. W. Toischer, in Baumeisters Handbuch II, 1. Abt. S. 84.)

Bildungsstoffe		
Grundlegende Disziplinen Schulwissenschaften Idealien Material-formal	Accessorische Disziplinen Popularisierte Wissenschaften Realien Material	Fertigkeiten Populäre Künste
Ethisch { Philologie, Theolgie } Ethisch-physisch { Philosophie } Physisch { Mathematik }	Geschichte { Weltkunde, Polymathisches Wissen } Naturkunde	Formal Musik Graphik { Technik, Gymnastik }

d) Fr. Schultze (Deutsche Erziehung S. 281, Leipzig 1893) giebt folgende Einteilung:

Unterrichtsgegenstände

- I. Realien
  - Das Menschliche
    - Geschichte im weitesten Sinne, der Völker und Staaten, der Kunst, der Religion
      - Interessen der Teilnahme (das sympathetische, gesellschaftliche, religiös-philosophische
  - Die Natur
    - Naturkunde
      - Interessen der Erfahrung (das empirische, spekulative, ästhetische)
  - (Das Menschliche und Die Natur:) Geographie
    - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme
- II. Formalien
  - Willkürliche Formen
    - Zeichen oder Wörter
      - Sprachen
        - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme
  - Notwendige Formen
    - Zahlen und Gestalten
      - Mathematik
        - Interessen der Erfahrung
- III. Turnen und IV. Kunst
  - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme

Es würde hier zu weit führen, die angegebenen Einteilungen einer kritischen Prüfung zu unterwerfen. Über Dörpfeld möge man das VI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vergleichen (Kritik Zillers). Nur dies sei hier kurz hervorgehoben, dass sämtliche dem Zwecke, den Grundriss des Lehrplans zu bilden, nicht genügen, teils weil sie das Zusammengehörige zerreissen und so der Konzentration der Lehrfächer schon in der äusseren Anordnung Schwierigkeiten bereiten, teils weil sie der Gruppierung von Sachen, Formen und Zeichen einen übertriebenen Wert beilegen, wodurch die Hauptrichtung des erziehenden Unterrichts — Wirkung auf das Gemüt und den Willen — verdunkelt wird, teils weil sie hinsichtlich des Zusammen mit andern Fächern einigen Unterrichtsgegenständen einen ganz sonderbaren Standort anweisen, wie z. B. die dritte Gruppe der Zillerschen Anordnung es thut.

Diesen Gruppierungen stellen wir nun die nachfolgende gegenüber, die bestrebt ist, die Mängel der vorausstehenden zu vermeiden und eine geeignete Grundlage für die Lehrplangestaltung zu bilden.

Lehrplan

A. Menschenleben
Historisch-humanistische Lehrfächer

I. Gesinnungs-Unterricht	II. Kunst-Unterricht	III. Sprachunterricht
1. Biblische Geschichte und Kirchen-Geschichte	1. Singen	1. Muttersprache
2. Profan-Geschichte	2. Zeichnen	2. Fremde Sprachen: a) die alten b) die modernen Fremdsprachen
3. Litteraturkunde (Poesie)	3. Modellieren	

Lehrplan

B. Naturleben
Naturwissenschaften

C. Turnen, Spiele

I. Geographie	II. Naturwissenschaft	III. Mathematik
1. Physische Geographie	1. Naturgeschichte	1. Rechnen
2. Mathematische Geographie	2. Naturlehre	2. Raumlehre
	Handarbeits-Unterricht (II und III)	

Zur Erläuterung dieser Tabelle sei kurz bemerkt, dass die Reihenfolge der Fächer eine Rangordnung aufweist, die durch das Erziehungsziel bestimmt ist. Daher steht in erster Linie der Gesinnungsunterricht, der den idealen Umgang mit den Personen der biblischen und profanen Geschichte und der Poesie pflegen will, um eine veredelnde Wirkung auf Gemüt und Denkungsart der heranwachsenden Jugend auszuüben. Die Poesie weist sodann auf die zweite Reihe der Fächer hin, die den Kunstunterricht umfassen.

Am auffälligsten möchte in der vorstehenden Tabelle erscheinen, dass neben den Gesinnungsunterricht der Kunstunterricht gestellt worden ist. Dies hat zunächst einen psychologischen Grund. Ethisches und Ästhetisches hängen in ihrer Tiefe so eng zusammen, dass man geradezu von einer gemeinsamen Wurzel sprechen kann, aus dem beide entsprossen sind. Diese gemeinsame Wurzel besteht in dem absoluten Wohlgefallen, das das reine, uninteressierte Vorstellen beider begleitet. Der reinen Anschauung des Schönen wohnt eine ähnliche Beseligung inne, wie der des Guten. Aus der unwillkürlichen inneren Befriedigung entspringt eine Wertschätzung, die uns über die gemeine Wirklichkeit in eine ideale Welt emporhebt und uns unserer besseren Natur bewusst werden lässt. Die ästhetische Beurteilung im weiteren Sinne besteht darin, dass wir über mancherlei Dinge Urteile des Vorziehens und Verwerfens fällen, wodurch wir den vorgezogenen einen Wert, den verworfenen einen Un-

wert zuschreiben. Dabei ergiebt sich, dass den verschiedenen Werturteilen ein verschiedenes Gewicht und eine verschiedene Tragweite zukommt, dass wir u. a. zwei von einander gesonderte Kategorieen von Werturteilen finden. In dem einen Fall haben wir eine Beurteilung, die von der zeitweiligen Gemütsstimmung und Willensrichtung, von mancherlei Sonderinteressen, ja sogar von pathalogischen Einflüssen abhängig ist. Im anderen Fall stossen wir auf ein Vorziehen oder Verwerfen, das frei von jedem Sonderinteresse und erhaben über alle Willkür dasteht, das rein dem beurteilten Objekte oder auch nur seinem blossen Bilde als solchem gilt. Im ersteren Fall ist die Wertschätzung eine relative, im zweiten eine absolute; in die erste Gruppe fällt das Angenehme und Nützliche, in die zweite das Schöne und Gute.

Allerdings bestehen trotz dieser nahen Verwandtschaft der beiden Gebiete auch starke Verschiedenheiten, die uns nötigen, sie in verschiedener Weise zu werten und dem Sittlichen den Vorrang zu geben. Unbestritten verlangen die Forderungen des Sittlichen eine kategorische Bedeutung, während die des Schönen nur eine hypothetische beanspruchen können. Sittlich gut zu wollen und zu handeln ist jedermanns Beruf, das künstlerische Schaffen ist dem freien Ermessen des einzelnen anheimgestellt. Geschmacklosigkeit ist ein Mangel, über den allenfalls hinweggesehen werden kann, aber Unsittlichkeit ist nicht nur ein Mangel, sondern ein Verbrechen. (S. Liebmann, Analysis der Wirklichkeit S. 576.)

Daraus ziehen wir die Folgerung, dass im Lehrplan die Fächer, die der Bildung der sittlichen Gesinnung dienen, in erster Linie stehen müssen, da sie das Rückgrat bilden, das die Persönlichkeit zusammenhält. Ihre Aufgabe fällt mit der höchsten Lebensaufgabe des Menschen zusammen. Aber mit ihr verbindet sich aufs engste die ästhetische Kultur. Ist sie auch nicht, wie Schiller schrieb (Briefe über ästhetische Erziehung) das wirksamste Instrument der Charakterbildung, so kann sie ihr doch eine wesentliche Stütze sein. Die Beschäftigung mit der Kunst führt zu einer Verfeinerung der Gefühle und wirkt somit veredelnd auf den Menschen ein. Damit tritt sie der sittlichen Bildung zur Seite, helfend, fördernd und vielleicht auch mildernd, wo die kategorische Forderung etwa in zu strenger und abstossender Form auftreten sollte.

Deshalb stellen wir im Lehrplan den Gesinnungsfächern die Kunstfächer zur Seite. Dabei hüten wir uns, in das Extrem zu verfallen, die ästhetische Bildung zu überschätzen, so wie andererseits sie zu gering zu achten. Dies thun die Verächter des Geschmacks zu leicht, indem sie auf den erschlaffenden Einfluss des Schönen sich berufen, um die Künste als die schlimmsten Feinde der Menschheit zu verschreien und mit Fingern auf ihre Vertreter zu weisen, die durch den Geist der Frivolität, Oberflächlichkeit und Spielerei sich zuweilen verächtlich machen, weil sie vergessen haben, dass die Persönlichkeit ohne sittliches Rückgrat in sich zusammensinken muss.

Unser Ideal besteht in der sinnvollen Ineinsbildung der beiden Begriffe des Guten und Schönen in dem einen Ausdrucke der Kalokagathie.

Und zwar treibt uns hierzu nicht nur die psychologische Analyse unseres geistigen Wesens, sondern auch der Blick auf unsere nationale Arbeit. Niemand wird leugnen wollen, dass eine rauhere Natur und rauhere Verhältnisse bisher die Ausbildung des Volks, namentlich nach dem unglückseligen 30jährigen Krieg, hinsichtlich der ästhetischen Kultur fortwährend hemmten, und dass dieser Mangel auch in der nationalen Arbeit zu Tage trat. Wir Deutsche sollten also nach der Seite der ästhetischen Bildung mehr thun, als bisher geschehen ist, und schon in unseren Erziehungsschulen darauf hinarbeiten, dass der Geschmacksbildung die grösste Aufmerksamkeit geschenkt werde, aus Gründen, die ebenso der individuellen wie der sozialen Betrachtung entnommen sind.

Jede gründliche Staatsverbesserung beginnt nach Schiller mit Veredlung des Charakters. Dieser muss sich an dem sittlich Erhabenen und dem künstlerisch Schönen aufrichten. Sorgen wir dafür, dass in unserer Jugenderziehung beide Seiten zur Geltung kommen.

Unser Lehrplan will dieser Forderung nachkommen und deshalb stellt er Gesinnungs- und Kunstunterricht zusammen. Hatten wir bisher in unseren Lehrplänen bereits die Fächer, die hier in Betracht kommen: auf dem Gebiet der körperlichen Ausbildung das Turnen, die Spiele und Reigen; aus den redenden Künsten Poesie und Gesang; aus den bildenden das Zeichnen, so handelt es sich in unserem Lehrplan nur darum, sie unter dem obersten Gesichtspunkt der Geschmacksbildung zu vereinigen, namentlich das Zeichnen in der Erziehungsschule als Kunstunterricht zu betrachten und das Modellieren ihm anzufügen, das der natürlichen Darstellungsgabe der Kinder entgegenkommt und ihre ästhetische Ausbildung vortrefflich zu fördern vermag. (S. Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. Georg Hirt, Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes, Leipzig 1897.)

3. Die dritte Reihe der historisch-humanistischen Fächer umfasst den Sprachunterricht, vor allem den muttersprachlichen mit Reden, Lesen und Schreiben, sodann den fremdsprachlichen. Sie schliessen die humanistische Gruppe von Lehrfächern ab.

4. Die Brücke zur zweiten Hauptgruppe, die Naturwissenschaften umfassend, wird von der Geographie geschlagen, die als Anthropogeographie in die humanistische Gruppe hineinragt, aber als physische und mathematische die Reihe der Naturwissenschaften eröffnet, die die zweite Abteilung ausfüllen, im engeren Sinn genommen. Die formale Seite der Naturwissenschaften aber bildet die dritte, die mathematische Abteilung, welche die Kenntnis der Natur nach Zahl und Form erweitert und vertieft. So ergiebt sich in dieser Zusammenstellung zugleich ein gewisser Parallelismus der Glieder, der sich ungesucht einstellt: In beiden Gruppen Sach- und Formenunterricht, anzeigend, das letzterer ohne stete Beziehung auf den ersteren tot und unfruchtbar ist. Beiden Gruppen wird der Handarbeitsunterricht dienstbar gemacht.

Die dritte Hauptgruppe umfasst Turnen und Spiele, die die Ausbildung der körperlichen Gewandtheit und Schönheit bezwecken.

3. Die Auswahl des Lehrstoffes. Die Seite 64 vorgelegte Tabelle der Anordnung der Lehrfächer für den Lehrplan sieht ausserordentlich einfach und unscheinbar aus. Aber ein reicher Schatz von Kenntnissen und Fertigkeiten, angehäuft durch die Kulturarbeit der Jahrtausende, niedergelegt in Wissenschaft und Kunst, birgt sich darin. Was soll für unsere Erziehungsschulen aus diesem Reichtum ausgewählt werden?

Eine Beschränkung der Stoffe wird von zwei Gesichtspunkten aus gefordert: 1. vom psychologischen, d. h. die Fassungskraft der Schüler will berücksichtigt sein, 2. vom nationalen, d. h. was ist für das Leben unseres Volkes von bleibender Bedeutung?

Die Prinzipien, die die Auswahl des Lehrstoffes bestimmen sollen, können wir demnach charakterisieren 1. als ein formales und 2. als ein materiales, da sie sowohl die Berücksichtigung der subjektiven wie der objektiven Bedingungen einschliessen.

a) Das Formalprinzip besteht darin, dass nur solche Stoffe ausgewählt werden dürfen, die der Fassungskraft des jugendlichen Geistes entsprechen. Denn nur solche können auf das Interesse der Schüler rechnen. Das ist aber der massgebende Gesichtspunkt alles Unterrichts, der es auf Bildung abgesehen hat. (S. d. Art. Interesse.) Daher müssen wir fordern, dass nur solche Stoffe in den Lehrplan eingestellt werden dürfen, die bei jedem normalen Zögling notwendig Interesse wecken müssen. Die psychologische Vorbedingung aber für alles Interesse das den neuen Vorstellungen entgegenkommt, ist die Ähnlichkeit, die Verwandtschaft mit schon vorhandenen, ist das Erwartetwerden des Neuen, ruht also auf der genauen Berücksichtigung der jeweiligen Apperzeptionsstufe des Zöglings. Die ältere Didaktik drückte dies in Imperativen aus, wie: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten; vom Leichten zum Schweren; vom Nahen zum Fernen. Sie besagen, dass die geistige Kost, die gereicht wird, nach Stoff und Form der jeweiligen Altersstufe sich eng anschmiegen soll. Das ist die erste Bedingung für die Auswahl des Lehrstoffes. Denn nichts schädigt die geistige Gesundheit mehr, als eine ungeeignete geistige Nahrung. Die Erfahrung lehrt, dass oft vom Knaben mit Heisshunger ergriffen wird, was dem Kinde aufgedrungen Widerwillen und Stumpfsinn erzeugt. Und was dem Knaben qualvoll eingetrichtert werden muss, erfasst der Jüngling als spannungsauslösenden Genuss. Daher sagt Goethe mit Recht: „Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt.“ Wo er es aber annehmen muss, geschieht es auf Kosten der geistigen Gesundheit, ähnlich wie die körperliche Gesundheit geschädigt wird, wenn die Nahrung dem Organismus nicht zuträglich ist. Überhaupt giebt es manchen Vergleichspunkt zwischen den psychischen Funktionen bei der Aufnahme neuer Bewusstseinsinhalte und dem chemischen Prozess unserer physischen Erhaltung. Der Mensch lebt nicht von dem, was er verspeist, sondern von dem, was er verdaut, lehrt die Physiologie. Die Psychologie aber sagt auf ihrem Gebiete dasselbe. Aber während man für den Körper immer die grösste Besorgnis rücksichtlich der ihm zuzuführenden Nahrung

hegte, ja die grösste Feinheit in der Aufeinanderfolge der Speisen und Getränke ausbildete, verfuhr man in Bezug auf die geistige Nahrung weit sorgloser, ja sogar leichtsinnig, indem man dem jugendlichen Geiste alle mögliche Nahrung anbot, in der stillen Voraussetzung, er werde sich schon irgendwie mit ihr auseinandersetzen, oder auch in der stillen Hoffnung, er werde das Gebotene, wenn nicht gleich, so doch später einmal verdauen.*) Auf dem Gebiet des Religionsunterrichts war dies ein oft gehörter Satz und mit ihm beschönigte man die gehäufte Zufuhr religiöser Stoffe, ohne zu bedenken, welche Verwüstung man damit anrichtete. Denn wenn eine Nahrung auf den Organismus fördernd einwirken soll, so muss sie der vorhandenen Verdauungsfähigkeit entsprechen, nicht bloss auf körperlichem, sondern auch auf geistigem Gebiet. Hier aber beruht die Verarbeitung des Nährstoffes auf der Verbindung desselben mit bereits vorhandenen ähnlichen Bewusstseinsinhalten. Nur da kann wirklich von geistigem Wachstum in gesunder Weise die Rede sein, wenn der vorgelegte Stoff der vorhandenen geistigen Kraft entspricht.

Selbstverständlich muss neben der Qualität auch die Quantität in Betracht gezogen werden. Wie der Magnet abstösst, wenn ihm zuviel zugemutet wird, und wie seine Kraft abnimmt, wenn er zu wenig zu tragen hat, so wird auch die geistige Kraft nur dann langsam und stetig zunehmen, wenn die Portionen, die gereicht werden, qualitativ und quantitativ der Aufnahmefähigkeit entsprechen. Aber auch in diesem Betracht haben unsere Lehrpläne oft gefehlt und fehlen noch, indem sie Massen von Bildungsgütern einsetzen, die Fracht von hundert Kamelen, wie Kant sagt, in dem Wahne, dass das Einstopfen massenhaften Wissens schon geistige Kraft bedeute. Man bedenkt nicht, welche Qualen, wie viel Unlust man damit in unsere Schulen hineinträgt für Lehrer und Schüler. Man erinnere sich unserer Religionslehrpläne, der biblischen Geschichten, des Katechismus, der Sprüche und der Lieder und der Psalmen u. s. w., die alle gelernt sein wollen. Wahrlich, der Mensch muss von Haus aus viel Religion besitzen, sonst hätte sie dieser sündhafte didaktische Materialismus, der auf dem Grundsatz steht: viel hilft viel, längst ausrotten müssen. Zwar ist mancherlei Beschränkung eingetreten, vielfach hat man sich bescheidenerer Forderungen befleissigt, aber immer drückt noch die Fülle des Stoffes — und manches steht noch

*) Die Sorglosigkeit tritt auch in der Einrichtung unserer Universitäten deutlich zu Tage. Seit Alters hat man auf die Vervollkommnung des medizinischen Studiums nach allen Seiten hin vortrefflich gesorgt, damit dem praktizierenden jungen Arzt nicht zu viele Opfer anheimfielen. Was aber hat man gethan, um den angehenden Erzieher auszurüsten mit dem Notwendigen, damit er sich nicht zu sehr versündige an den jugendlichen Seelen? Vielleicht liegt die Erklärung darin, dass die Fehler, die am körperlichen Organismus begangen werden, sich in den meisten Fällen sogleich rächen, während die Elastizität des geistigen Organismus lange Zeit verbergen kann, was an ihm gesündigt worden ist Auch ist der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung auf dem vielverschlungenen geistigen Gebiet sehr oft nicht nachweisbar, so dass der Erzieher, der Fehler begeht, nicht so leicht zur Verantwortung gezogen werden kann, wie der Jünger des Äskulap, den überdies die Geschäftsrücksicht zu besonderer Vorsicht mahnt.

am unrechten Platz! Diese Stoffüberhäufung stammt aus dem falschen Streben nach möglichster Vollständigkeit in den einzelnen Lehrfächern, weil das Anhäufen von Wissen allein die Köpfe beherrscht und die grundlegenden Forderungen des erziehenden Unterrichts unbekannt sind. Und dass mancherlei verfrüht wird, kommt von einer falschen Strömung her, die in der Gegenwart oft hervortritt und dahin geht, den Schüler möglichst frühzeitig in alles Wissenswerte hineinzuführen, um Zeit zu gewinnen. Auch das ist grundfalsch und dem Streben nach geistiger Gesundheit direkt zuwiderlaufend. Ein sprechendes Beispiel hierfür ist z. B. die Einführung in das kopernikanische System. Bei dem Unterricht kommt es gewiss darauf an, dass der Schüler bestimmte Dinge kennen lernt, aber gar nichts darauf, dass er sie möglichst früh erfährt. So kann man ihm nach den jetzigen Lehrplänen nicht zeitig genug die Anschauung von der scheinbaren Bewegung der Sonne rauben. Wozu? Nur um Worte an die Stelle zu setzen. Denn das tritt ein, wenn man dem Kind das heliozentrische System in einer Zeit nahe legen will, wo es noch gar kein Verständnis dafür haben kann. Es gewinnt dieses erst mit dem Eintritt in die Kulturgeschichte. Die Geschichte der mathematischen Geographie kann den Fingerzeig geben, wann es nötig ist, zum Verständnis aller weiteren Entwickelung in die Behandlung der betreffenden Materien einzutreten. Jede Antizipation aber birgt notwendig Erschwerungen in sich, die durch nichts weiter begründet werden können, als durch die Sucht, den Schüler möglichst schnell in alles Wissenswerte einzuführen, gleichviel ob man ihm damit ein gut Teil des jugendlichen Paradieses raubt. So müssen wir also verlangen, dass die Lehrpläne sich frei halten von jeder Überstiegenheit, Überfülle und Verfrühung der Lehrstoffe.

Der Überfüllung unserer Lehrpläne kann ja freilich auch durch ein rationelles Lehrverfahren gesteuert werden. Wenn Wert gelegt wird auf einen Geist und Gemüt bildenden Unterricht, so darf nicht die Masse des Stoffes Ausschlag gebend sein, sondern allein die Möglichkeit einer gründlichen und tiefgehenden Behandlung. Wenn freilich die Schulinspektion nur darauf sieht, dass die vorgeschriebenen Pensen durchgejagt werden, so kann der Lehrer vielfach nicht anders, als in die alte Lehrweise zurückfallen, die in Dozieren und Auswendiglernen bestand, um die Fülle des Stoffes zu bewältigen. Vor allem muss darum der Lehrer, der durch seinen Unterricht erziehen will, bewahrt werden vor einem Zuviel des Lehrstoffs im Lehrplan. Nur so viel darf eingestellt werden, als bei gründlicher Behandlung der Schüler auch wirklich verdauen kann. Nur dies vermittelt wahrhaft geistige Bildung und gewährleistet die geistige Gesundheit. Lernen, was Dinge bedeuten, ist immer heilsamer und notwendiger als lernen, was Worte heissen. Die Überfülle des Stoffes führt aber mit unabweisbarer Nötigung zum Wortunterricht. Denn auf die Grundlage alles gediegenen Wissens, auf die äussere und innere Anschauung der Dinge zurückzugehen, kostet Geduld und Zeit. Über den Reiz immer neuer Mitteilungen seitens des Lehrers wird die psychologisch notwendige Kettenfolge des Lernprozesses oft vernachlässigt, der Schüler zum Wortemachen verleitet und zu der Einbildung verführt, als wüsste er Sachen, während er nur Worte plappert, als hätte er Brot, während

er nur Steine hat. So führt der überfüllte Lehrplan zum Verbalismus und zum didaktischen Materialismus. (S. Dörpfeld, Der did. Mat. Gütersloh, Bertelsmann.) Der rationelle Lehrplan aber, der das Formalprinzip der Stoffauswahl befolgt, wird solche Fehler vermeiden.

b) Das Materialprinzip. Haben wir als erste Bedingung für die Stoffauswahl den Satz kennen gelernt: Nur der Stoff wird das Interesse des Kindes tiefgehend und nachhaltig erregen können, der der kindlichen Fassungskraft oder der jeweiligen Apperzeptionsstufe des Kindes genau entspricht, so müssen wir doch bekennen, dass diese Bestimmung allein noch nicht ausreicht. Denn um die geeigneten Stoffe auszuwählen, könnte man meinen, man solle z. B. aus der gesamten Weltlitteratur, aus dem Bildungserwerb, den die Völker des Erdkreises aufgestapelt haben, alles das zusammensuchen, was gerade der erziehende Unterricht nötig hat. Es würden sich demnach römische und griechische Bestandteile neben ägyptischen und chinesischen, moderne neben antiken, vaterländische neben ganz fremden Stoffen zusammenfinden, wenn man eben nur darauf bedacht ist, etwas der kindlichen Fassungskraft gemäss auszuwählen. Dies dürfte aber, abgesehen davon, dass dadurch ein merkwürdiges Sammelsurium entsteht, einem Grundsatz entgegenarbeiten, der im Begriff des sittlichen Charakters eingeschlossen liegt. Unser Zögling soll dereinst im Leben sich bethätigen können; er soll an den Aufgaben, welche die Gegenwart an ihn stellt, selbstthätig an seinem Teile mitarbeiten. Und zwar ist dies die Gegenwart seines, nicht eines beliebigen Volkes — solange wenigstens, als die Menschheit noch in eine Reihe individuell verschiedener Nationen zerfällt. Um aber in die Gegenwart seines Volkes selbstthätig eingreifen zu können, muss er diese selbst zunächst nach allen ihren Richtungen gehörig begreifen lernen. Daher würde als nächste Forderung für die Gestaltung des Lehrplans diese erhoben werden müssen: Wähle den gegenwärtigen Kulturstandpunkt des Volkes und suche denselben bei deinem Zögling nach allen Seiten hin zu rechtem Verständnis zu bringen. Dann wird derselbe selbst den Platz finden können, wo er mit seiner Arbeit im Sinne einer sittlichen Persönlichkeit einzutreten befähigt ist.

Dies wäre ganz gut, wenn nur nicht die eben aufgestellte Forderung der erstgenannten, welche die Fassungskraft des Kindes zu berücksichtigen gebot, schnurstracks zuwider liefe. Denn die Gegenwart eines kultivierten Volkes — und nur von einem solchen kann hier die Rede sein — zeigt so verwickelte Verhältnisse, dass es die grösste Ungereimtheit bedeutet, wollte man damit den kindlichen Geist nähren. Man würde sehr bald finden, dass bei Stoffen, die wegen ihrer Kompliziertheit, die sie nach jahrhundertlanger Arbeit erhalten mussten, das Interesse der Kinder sich nimmermehr entwickeln kann. Damit aber würde von vornherein das Ergebnis des Unterrichts in Frage gestellt und dem Unterrichtsziel direkt entgegengearbeitet. Denn es ist nicht zu leugnen, dass die zeitliche Nähe dem Schüler psychologisch fern liegt, während das zeitlich Ferne wegen seiner grösseren Einfachheit und Durchsichtigkeit für ihn das psychologisch Nahe bedeutet. Diese Thatsache weist uns also von den

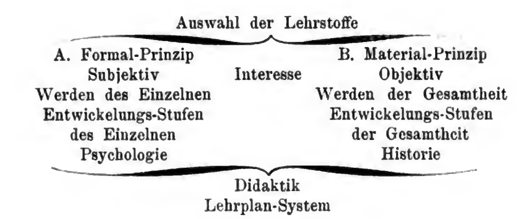
schwer verständlichen Verhältnissen der Gegenwart zurück in die Vergangenheit, nm hier unsere Hebel anzusetzen.

Dazu nötigt uns aber auch folgende Erwägung. Die Gegenwart ruht auf der Vergangenheit. Wer nun für die Zukunft etwas Gutes und Bleibendes zu bewirken wünscht, muss es an die Gegenwart knüpfen, die allein aus der Vergangenheit recht zu verstehen ist. Die Forschung des Gelehrten, die Werke des Dichters nnd Künstlers, der Fleiss des Handwerkers und Fabrikanten — all' ihre Thätigkeit strömt in ihren Ergebnissen zusammen in dem, was wir nationale Bildung nennen. Diese ist der Sammelpunkt des Volksgeistes und Volkslebens: ihre Pflege, ihre sorgsame Bewahrung, dass sie von der erreichten Höhe nicht herabsinke, sondern als Ganzes der künftigen Generation in ihrem vollen Werte überliefert werde, das ist die Aufgabe des erziehenden Unterrichts. Aber diese Aufgabe kann nicht erfüllt werden durch Darbietung der jetzigen Kulturhöhe, sondern allein durch Zurückgehen auf die früheren, einfacheren Verhältnisse, von wo ab der Fortschritt der Kulturarbeit seinen Ausgangspunkt nahm.

Nicht mit einem Male steht der Mensch auf der Höhe seiner Entwickelung, sondern nur allmählich durch stetige harte Arbeit ringt er sich zu reicheren Vorstellungskreisen, zu feinerem Gefühlsleben und energischen Strebungen durch. Auch das Volk stand nicht mit einem Male auf seiner Kulturhöhe, sondern dazu bedurfte es einer langen, unermüdlichen Anstrengnng, um von einfachen zu reicheren Verhältnissen von leichten zu immer schwierigeren Aufgaben und Arbeitsproblemen aufzusteigen. So können wir auf der einen Seite der Einzelentwickelung eine Reihe von Entwickelungsstufen beobachten (s. den Art. Alterstypen in Reins Encykl.) und auf der Seite der Volksentwickelung ebenfalls gewisse Entwickelungsstufen; erstere können als Apperzeptions-, letztere als Kulturstufen bezeichnet werden. (S. d. Art. Gesamt- und Einzelentwickelung.) Der Gedanke liegt nun nahe, dass man versuchen sollte, beide Reihen, die individuell-persönliche mit ihren begrenzten, aber wachsenden Vorstellungen, Wünschen, Neigungen und Strebungen zu den historischen Entwickelungsstufen mit ihrem geistigen, stetig sich mehrenden Kulturinhalt so zu stimmen, dass die jeweilige Apperzeptionsstufe immer aus der ihr entsprechenden Kulturstufe ihre Nahrung zöge. Das Wachsen der Persönlichkeit werde genährt an dem Werden der Kulturarbeit des Volkes. Das würde zugleich das Interesse in tiefgehender Weise erregen, denn nicht das Gewordene, sondern das Werdende ruft ein tieferes Interesse hervor.*) An diesem aufsteigenden Ganzen könnte der sittliche Charakter sich allmählich entwickeln — selbstverständlich unter stetiger Zuhilfenahme aller übrigen Erziehungsfaktoren — könnte der Einzelne in das Verständnis der Gegenwart hineinwachsen, in der er mit der Kraft einer sittlichen Persönlichkeit, ausgestattet mit historischem Sinn, zu wirken berufen ist. Das Programm für die Auswahl der Lehrstoffe dürfte also in grossen Zügen genommen so sich gestalten:

---

*) „Wenn man die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten kann, so giebt dies die beste Betrachtungsweise.“ Aristoteles.



7 Praktische Folgerungen

Unser nationaler grundlegender Satz, dass für den werdenden Menschen nur das Werden der Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse sei und dass deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren zu den neueren höheren Stufen sich als nötig erweise, wurde von der herrschenden Praxis bisher übersehen. Mit der Durchführung desselben müsste eine bedeutende Veränderung im Unterrichtsplan eintreten. Die nächste Folge wäre die *Beseitigung der konzentrischen Kreise im biblischen und profangeschichtlichen Unterricht*. Denn es liegt auf der Hand, dass unser Prinzip für die Auswahl und Aufeinanderfolge der Unterrichtsstoffe im strikten Gegensatze zu der bisherigen Ordnung steht, nach der innerhalb der Schulzeit der gesamte Stoff eines Faches mehrfach durchlaufen wird, und zwar jedesmal mit einigen Erweiterungen. Innerhalb der biblischen Geschichte wird z. B. in jedem Jahrgange mit mehr oder weniger Willkür einiges aus dem Alten und einiges aus dem Neuen Testament ausgewählt. Auch die offiziellen Schulordnungen richten sich nach dieser durch lange Überlieferung ehrwürdig gewordenen Vorschrift. Sie ist aber prinzipiell nicht haltbar. Denn durch die Anordnung der Stoffe nach konzentrischen Kreisen wird

1. *eine heillose Vermengung* der verschiedensten religiösen und sittlichen Auffassungsweisen und kulturhistorischen Standpunkte herbeigeführt, wodurch keine einzige dieser Denkweisen zu ihrem Rechte kommt und auf *die* Altersstufe gesetzt wird, auf der sie durch Harmonie mit der kindlichen Apperzeptionsstufe am leichtesten verstanden werden und am kräftigsten wirken kann. Wenn es wirklich im geistigen Leben des Kindes eine Reihenfolge individueller Entwickelungs- und Apperzeptionsstufen giebt, die u. a. den Hauptepochen der Gesamtentwickelung entsprechen, so liegt in der raschen Darbietung aller dieser Epochen innerhalb eines Jahres entschieden eine Vergewaltigung der kindlichen Apperzeption, und mithin eine Lähmung des Interesses. Hat der Schüler sich in einzelne Erzählungen mit Interesse vertieft und sich Leichtigkeit,

Lust und Bedürfnis zur Apperzeption der damit zusammenhängenden Geschichten geschaffen, so reisst ihn das rasche Tempo der konzentrischen Kreise rücksichtslos aus seiner Vertiefung heraus und wirft ihn in eine ganz andersartige Geschichte, in völlig andere Verhältnisse hinein. Kaum hat er aber hier mit Mühe Boden gefasst und sich dadurch zu längerem Verweilen gestimmt, so beginnt das grausame Spiel von neuem. Die konzentrischen Kreise zerren das Kind somit auf immer wechselnden Bahnen zu immer wechselnden Dingen, lassen vieles betasten, nichts mitnehmen; vieles kosten, nichts geniessen. Sie reissen das Zusammengehörige auseinander; sie sammeln nicht, sie zerstreuen. Sie wissen nichts von der erziehenden Kraft, die in grösseren geschlossenen Gedankenmassen liegt, wie sie durch grosse zusammenhängende Stoffganze herbeigeführt werden.

2. Die konzentrischen Kreise sind durch ihre ewigen, willkürlichen Repetitionen nur zu sehr geeignet, das Interesse zu töten.

Beim konzentrischen Unterricht kehrt fast der gesamte Erzählungsstoff in immer wechselnden Stoffeinheiten zwei- bis dreimal wieder, und natürlich wird bei jeder Wiederkehr das schon Dagewesene wiederholt. Diese Wiederholung wird, weil es die Darbietung sehr eilig hatte, meist sehr breit ausfallen und wird nach den oberen Stufen zu, wo das Neue spärlicher auftritt, immer mehr Zeit beanspruchen. Eine solche Art von Repetition ist nicht eine mater studiorum, sondern eine Mutter der Langeweile für Lehrer und Schüler. Statt des Interesses muss sich im Zögling das drückende Gefühl geltend machen, dass er nicht von der Stelle rückt. Dazu kommt noch, dass durch die Vorwegnahme so vieler Hauptglieder der Erzählungen eine Reihe von Gelegenheiten verloren gehen, bei denen die Schüler leicht zu spannender Erwartung, zum Spekulieren, zum Phantasieren hätten angeregt werden können. Kurz, die konzentrischen Kreise sind wie dazu gemacht, um das Interesse zu schwächen und zu ertöten.

3. Mit dem Verlust an Interesse ist aber im Gesinnungsunterricht stets ein Verlust an religiöser und sittlicher Wärme verbunden. Und so richtet sich gegen die konzentrischen Kreise auch das schon angeführte Wort Herbarts: Die grosse sittliche Energie ist der Effekt grosser Szenen und ganzer, unzerstückter Gedankenmassen — und das verwandte Wort, dass man zur Bildung des sympathetischen, sozialen und religiösen Interesses eines zusammenhängenden Stoffs bedürfe, der „eine gelinde Wärme beharrlich entwickle“. Nun haben wir in der biblischen wie in der Profangeschichte Gruppen mit grossen Szenen und ganzen, unzerstückten Gedankenmassen. Warum wollen wir da die grossen Szenen zerstückeln, aus dem Zusammenhang herausreissen und sie damit mehr oder weniger unverständlich und für das Gemüt der Kinder klein und wirkungslos machen? Wie soll die warme Teilnahme an Menschenwohl und Menschenwehe, die doch nur aus naher Bekanntschaft mit Menschen herauswächst, erzielt werden durch oberflächliche und hastige Berührungen mit Bruchstücken aus dem Menschenleben? Sympathetisches Interesse spinnt sich wohl an einer einzelnen interessanten Szene aus

dem Leben der vorgeführten Persönlichkeit an, aber es will fortgesponnen sein, wenn es stärker werden soll; es will mehr sehen und hören von der betreffenden Persönlichkeit, es will dieselbe begleiten durch weitere Lagen, Gemütsstimmungen, Thaten und Schicksale; sonst erreicht es niemals den Grad von Stärke und Wärme, der ihm eine Dauer im Gemütsleben, sichere Wiederkehr bei ähnlichen Veranlassungen und weitere Ausbreitung auf ähnliche menschliche Verhältnisse verschafft. Wenn das nicht recht oft und recht energisch geschieht, kann das sympathetische Interesse niemals zur Liebe und zum Wohlwollen werden. So schädigen die konzentrischen Kreise mit dem Interesse auch die Kräftigung der gemütlichen Teilnahme. Sie beeinträchtigen das Miterleben der Erzählungen und somit auch die Entwickelung der Religiosität und Sittlichkeit. Sie arbeiten also unbewusst den Zwecken des Gesinnungsunterrichts entgegen. Denn sie sind gerichtet in erster Linie auf leichte und zweckmässige Überlieferung des Wissens. Darum passt die Anordnung für die Lernschule, nicht aber für die Erziehungsschule.

Die Verfechter der konzentrischen Kreise wissen natürlich allerlei Gründe für sie ins Feld zu führen. Die besonderen Vorteile, die sie den konzentrischen Kreisen zuzuschreiben pflegen, halten jedoch bei näherem Hinsehen und in richtiger Beleuchtung nicht Stich. So sind es namentlich zwei, die von Dörpfeld hervorgehoben werden. (Über den didaktischen Materialismus. Gütersloh. 2. Aufl., 1886.) „Erstlich“ heisst es dort Seite 95 mit Bezug auf die biblische Geschichte, „wird in dem konzentrisch sich erweiternden Lehrgang die zentrale Gestalt und Geschichte des Heilandes auch schon den Kleineren so nahe gebracht und vertraut gemacht, als es unterrichtlich möglich ist. Zum andern: weil die Hauptgeschichten des Alten Testaments auch auf den oberen Stufen wieder vorkommen, so wird vermieden, dass das Vorstellungsbild von den grossen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermässig bleibe.“

Darauf ist zu erwidern, dass die zentrale Gestalt Christi durch die Schulfeier des Weihnachtsfestes, sowie durch die fortlaufenden Kindergottesdienste den Kleinen — wenn auch nicht unterrichtlich, so doch erbaulich nahe gebracht wird. Wir schaffen ferner durch gründliche Bearbeitung der alttestamentlichen Vorstufe dem weltumgestaltenden Auftreten Christi den rechten Untergrund. Überdies sind ja die letzten vier Schuljahre nach unserem Plan ausschliesslich dem Leben und Wirken Christi und seiner Lehre gewidmet, in den höheren Schulen aber bis zum Abgang.

2. Die Hauptgeschichten des Alten Testaments werden auch in den oberen Klassen öfters vorkommen und zwar in immanenter Wiederholung, die bekanntlich vor den hergebrachten willkürlichen und langweiligen Repetitionen gar vieles voraus hat. Die methodische Durcharbeitung der Gesinnungsstoffe nötigt immer zur sorgfältigsten Verwertung und Heranziehung des schon Bearbeiteten, sowohl auf der ersten, wie auf der dritten und fünften formalen Stufe; und nicht bloss innerhalb des biblischen, sondern auch des profangeschichtlichen Stoffes, die in enge Beziehung gesetzt werden, wo es nur geht. Hierdurch wird auch bei uns vermieden, dass das Vorstellungsbild von den grossen Persönlichkeiten,

die in den frühern Schuljahren vorkommen, allzu kindermässig bleibe. Im Leben Jesu, in der Apostelgeschichte bei der Bibellektüre, im Leben Luthers etc. wird sich reichlich Gelegenheit finden, die Gestalten der Patriarchen, Richter und Propheten in eine hellere Beleuchtung zu rücken, als es auf den früheren Stufen geschehen konnte, wo die Reflexion noch nicht erwacht ist und nur die thatsächliche Auffassung gilt.

3. Der Einwurf ferner, dass man nur im Anschluss an die konzentrischen Kreise die kindliche Apperzeptionskraft genügend berücksichtigen und dem Schüler erst die leichteren, dann die schwereren Erzählungen aus jeder Epoche bieten könne, während die Berücksichtigung der kulturhistorischen Stufen in bunter Unordnung bald ganz leichte, bald ganz schwere Erzählungen bringe, ist auch nicht stichhaltig. Denn wir beginnen mit den biblischen Erzählungen erst im vierten, mit den profangeschichtlichen erst im fünften Schuljahr. Sodann machen wir durch unsere zusammenhängende Darbietung alles dessen, was den Schülern überhaupt aus einer Epoche geboten werden kann, die Erfassung der schwereren Stücke den Schülern so leicht, dass sie deren Hauptzüge auf Grund des festen, liebgewordenen Zusammenhangs mit Hilfe der Phantasie oft schon vorauskonstruieren.

4. Die mit dem letzteren Einwurf häufig verbundene Ansicht, dass man erst durch Vorführung von Einzelbildern Apperzeption für die Hauptmasse der biblischen Geschichten erwecken, dann zu zusammenhängenden Biographieen der heiligen Männer fortschreiten und endlich mit dem Gesamtüberblick über das Reich Gottes schliessen müsse, beruht — abgesehen von der rein logischen und nichtpsychologischen Grundlage — auf der einseitigen Rücksicht, wie man am bequemsten und leichtesten den reichen Stoff in die Köpfe hineinbringe. Aber darauf kommt es uns doch gar nicht an, sondern vielmehr auf die Erweckung eines dauernden religiösen Interesses, das aber, wie schon oben ausgeführt wird, durch die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen gehemmt und verdunkelt wird.

Weil aber nur in und mit dem religiösen und sittlichen Interesse des Zöglings die Grundlage und Garantie für seine religiös-sittliche Bildung und Fortbildung gegeben ist, so müssen wir dafür sorgen und dahin wirken, dass der Hemmschuh eines solchen Interesses, die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen, aus unseren Schulen entfernt werde, und dass die offiziellen Schulordnungen diesem durch Tradition ehrwürdig gewordenen Rezept den Rücken kehren, um sich auf den Boden des allein richtigen Prinzips der Auswahl nach der kulturhistorischen Entwickelung zu stellen, wenn man dem Unterricht die rechte Wirkung geben will. Der Aufbau nach dem historisch-genetischen Prinzip bezweckt Veredlung des Zöglings; die Anordnung nach konzentrischen Kreisen geht auf möglicht rasche und sichere Überlieferung des Wissens. Die Prinzipien der Pädagogik liegen in der Ethik und in der Psychologie; sie fordern den historisch-genetischen Gang. Die konzentrischen Kreise können nicht die Bedeutung eines Prinzips, sondern allenfalls die eines Hilfsbegriffs beanspruchen.

Endlich sei noch besonders hervorgehoben, dass die Anordnung nach

konzentrischen Kreisen der Konzentration besondere Schwierigkeiten in den Weg wirft. Denn nach dieser Anordnung bildet jedes Unterrichtsfach ein besonderes Zentrum, und jedes Fach schafft besondere Vorstellungskreise in die Köpfe der Schüler ohne Rücksicht auf die einheitliche Gestaltung des Gedankenkreises.*)

Sind also die angegebenen Vorteile in erhöhtem Masse der historischen Anordnung eigen, so haben wir um so mehr recht, die konzentrischen Kreise zu verurteilen und jeden Vergleich auf diesem Gebiet in der Theorie abzulehnen.**) Besonders sei noch hervorgehoben, dass die alttestamentlichen Stoffe eine historische und deshalb von der Pädagogik zu beachtende Vorstufe des Christentums bilden. Sie müssen daher als ein zusammenhängendes Ganzes vor den neutestamentlichen Stoffen auftreten. Dass wir uns aber so nachdrücklich gegen eine Vermischung von alt- und neutestamentlichen Stoffen in jedem Schuljahr verwahren, hierzu zwingt uns vor allem auch der Gedanke, dass die aufgestellten, für ein Schuljahr berechneten historischen Stoffe zugleich den Mittelpunkt eines jeden Schuljahres bilden sollen.***)

Dieser Gedanke führt uns unmittelbar an die Schwelle unseres zweiten Kapitels, das die Verbindung der einzelnen Lehrfächer zum Gegenstand hat. Beide Ideen aber hängen so eng miteinander zusammen, dass jede, für sich allein gedacht, für den Aufbau unseres Unterrichts an Bedeutung wesentlich verliert. (Vergl. das 2. Heft der Pädagogischen Studien 1888.) Während die Idee der kulturhistorischen Stufen das Nacheinander in Betracht zieht, hat die Konzentrationsidee es mit dem Nebeneinander der Unterrichtsstoffe zu thun. Beides steht, wie wir sehen werden, in inniger Beziehung zu einander.

---

*) Gegen die konzentrischen Kreise s. Just, Die Konzentration des Unt. Barths Erziehungsschule 1 und 2 1880; Thrändorf, Pädag. Studien, 4. Heft, 1880, S. 39; Staude, Deutsche Bl. 1883, S. 128 f.; Ackermann, Pädag. Fragen, I. S. 25 ff. Vergl. Das dritte Schuljahr, 3. Aufl, S. 4; G. Wiget, Die konzentrischen Kreise; Bündner, Seminarblätter, IV. S. 135 ff.; Thrändorf, Konzentration oder konzentrische Kreise. Erziehungsschule 1885, 1 und 2; Ackermann, Pädag. Fragen, 1. Reihe. Dresden, Kämmerer; Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze etc. Wittenberg 1885. Vergl die Entgegnung von Dr. Göpfert; Dresden, Bleyl & Kämmerer; Just, Konzentration oder konzentrische Kreise. XX. Jahrbuch, S. 235 f.; A. Richter, Die Konzentration. Leipzig 1865, S. 54: Grabs, Konzentr. Kreise oder nicht? Schlesische Schulzeitung 1888, 37—39; Lange, a. a. O. S. 150 ff. Pfeiffer, Konzentrische Kreise oder Kulturhistorischen Stufen. Pädag. Zeit- und Streitfragen. Hollkamm, Der reine Begriff der konzentrischen Kreise. Ev. Schulblatt, 1891, 6.

**) Welchen Einfluss unvollkommene Einrichtungen, w. z. B. die der ein- oder zweiklassigen Schule, auf die Stoffverteilung ausüben, können wir hier nicht berücksichtigen. Vergl. Florin, Die Methodik der Gesamtschule. 2. Aufl., Zürich 1886; ferner die Arbeiten von Hollkamm im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 23. u. 24. Bd. und in Reins Encyklopädie.

***) Vergl. Grabs, Eine neue abfällige Beurteilung der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Erziehungsschule 1885, 10—12. Schlesische Schulzeitung 1885, 19, 20, 32, und 1886, 3.

Ehe wir aber der zweiten grundlegenden Idee uns zuwenden, sei das Ergebnis unserer Untersuchung in folgender Übersicht zusammengefasst:

8 Ergebnisse

Als ersten leitenden Gedanken hatten wir gewonnen:

Die Auswahl der darzubietenden geistigen Nahrungsstoffe muss sich genau an die jeweilige Fassungskraft oder an die jeweilige Apperzeptionsstufe der Schüler anschliessen. Dann wird das Interesse als ein freisteigendes hervortreten.

Einwand: Ist die Fassungskraft auf den verschiedenen Altersstufen bei den einzelnen Individuen nicht sehr verschieden? Allerdings. Andererseits wird man in der jugendlichen Entwickelung gewisse Ergebnisse auffinden, die bei jedem normal angelegten Kind als Durchschnitt zu gewisser Zeit hervortreten. Diesen Durchschnitt wird die Didaktik zu Grunde legen müssen; über denselben werden einzelne Schüler immer hervorragen, andere etwas nachstehen. Hier muss dann durch individuelle methodische Behandlung seitens des Erziehers nachgeholfen werden.

Vor allem aber erwächst aus dem ersten Satz für den Erzieher die Notwendigkeit, sich klar zu werden über die Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes, nach der theoretischen und nach der praktischen Seite hin, d. h. der Erzieher muss sich Rechenschaft zu geben versuchen über die einzelnen Phasen der intellektuellen Entwickelung so gut wie über die der moralischen.

Kennt er sie, dann wird er nach den Stoffen suchen, in denen sowohl die jeweilige intellektuelle wie moralische Entwickelungsstufe sich wiederspiegelt. Die Stimmungen, Neigungen, Wünsche und Lebensanschauungen, wie sie dem Schüler gerade lebendig sind, sollen sich in den dargebotenen Nahrungsstoffen wiederfinden. Deshalb werden sie gern aufgenommen, mit Lust verarbeitet, vielleicht gar mit Heisshunger verschlungen.

Wo aber finden sich solche Stoffe? Ohne Zweifel in der gewaltigen Litteratur, der geistigen Rüstkammer, welche die Kulturarbeit der Menschheit seit Jahrtausenden in sich aufgenommen hat. Hier heisst es nun Umschau halten, prüfen, sichten, ordnen. Aber wird diese ungeheure Masse den Erzieher nicht erdrücken, also dass er nicht weiss, wo aus, wo ein?

Leicht könnte es geschehen, wenn er nicht durch dieses Labyrinth an einem roten Faden sich durchfinden könnte, wenn nicht in einem Gedanken eine Beschränkung verlangt würde, die dem Erzieher die Auswahl erleichtert.

Dieser Gedanke heisst: Unser Zögling ist durch die Geburt in ein bestimmtes Volk hineingestellt. An der Kultur dieses Volks hat er dereinst teilzunehmen, nicht an einer Weltkultur, die ja nur in der Idee Existenz hat und sich in Wirklichkeit zusammensetzt aus so viel Faktoren, als kulturfähige Nationen an der Weiterführung der menschheitlichen Entwickelung arbeiten.

In der nationalen Gesellschaft soll sich unser Zögling dereinst als selbstthätiges Mitglied ausleben. Dazu gehört, dass er sich des nationalen Kulturgehalts bemächtige, dass er Verständnis für die verschiedenen Seiten der nationalen Arbeit erhalte. Also Beschränkung bei der Auswahl der Stoffe auf die nationalen Denkmäler in Sprache, Wissenschaft und Kunst.

Aber diese Beschränkung ist nicht so zu verstehen, als ob ausschliesslich nur deutsch-nationale Stoffe herangezogen werden dürften. Unsere Kultur ist keine durchaus selbstgewachsene. Sie ist wohl einer Pflanze gleich aus eignem Keim entsprossen, aber nicht aus eigner Triebkraft allein geworden. Von verschiedenen Seiten her empfing sie starke und nachhaltige Einwirkungen. In die religiöse Entwickelung unseres Volkes griff das Christentum als etwas von aussen Gebrachtes ein, und es dauerte Jahrhunderte, bis eine annähernde Verschmelzung des christlichen und des germanischen Geistes stattfand.*) Nach der ästhetischen Seite hin aber ward für Litteratur und Kunst eine Verschmelzung des griechischen und des germanischen Geistes vollzogen. Und wie stark die römische, später die französische und englische Kultur die Entwickelung unseres Volksgeistes beeinflusst hat, ist bekannt genug.

Ohne Zweifel wird nun derjenige am lebhaftesten, am tiefsten in die verwickelten Verhältnisse der Gegenwart eindringen und am klarsten die mannigfachen in ihr wirkenden Strömungen verstehen, der die verschiedenen Fäden deutlich bis zu ihren Ursprüngen hin verfolgen kann, von denen sie ausgegangen sind. Nicht jeder im Volke wird dies thun können. Die weitverzweigte Kulturarbeit zwingt die Menschen zur Teilung der Arbeit. So werden die breiten Massen des Volks sich begnügen müssen, wenn ihre geistige Entwickelung genährt wird an den biblischen und den rein nationalen Stoffen (Volksschule); die Gebildeten machen sich die Kultur der Nachbarvölker, namentlich der Franzosen und Engländer zu eigen (Realschule), die Gelehrten allein erhalten eine tiefere historische Bildung, d. h. sie verfolgen die nationale Kultur rückwärts bis in die ersten Anfänge und suchen von hier aus das Verständnis für sie zu erfassen (Gymnasium).

Darnach ergiebt sich folgende Gliederung der Erziehungsschulen (vergl. Rein, Pädag. Sammlung Göschen, Leipzig 1897, 3. Aufl., S. 30):

Organisation des Bildungswesens

A Erziehungsschulen

I. Volksschule	II. Mittelschule	III. Höhere Schule	
a) 1.—5. Schuljahr: Allgemeine Grundschule. Gemeinsamer Unterbau für alle Schularten. b) 6.—8. Schuljahr: Volksschule, Oberbau.	Realschule. Engl. oder Französisch. 6.—10. Schuljahr.	a) Ober-Realschule. Französisch u. Englisch. 6.—12. Schulj.	b. Gymnasium. Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch, 6.—12. Schuljahr.
Arbeiterstand i. e. S. Bauer, Handwerker, Lohnarbeiter etc.	Kleinhandel, Gewerbe, niederer Verwaltungsdienst etc.	Bau- u. Berg-Akademie, Forstakadem., Landwirtsch. A.,	Universität. Polytechnikum.)
	Post- Rechnungswesen, Handel, Industrie. Lehrerseminar, Polytechnikum. Militär. Univers		

*) Vergl. Gerland, Bäuerliche Sittenlehre. Gotha.

An die Erziehungsschulen schliessen sich also an:

B Fachschulen

Ackerbau-, Bergwerks-, Gewerbe-, Handelsschulen. Forstakademie. Militär- und nautische Lehranstalten. Lehrer-Seminar. Polytechnikum. Universität.

(Nur das Reife-Zeugnis der unter II. und III. genannten Anstalten sollte die Berechtigung zum Einjährigen-Dienst geben.)

Ob aber im engeren oder im weiteren Rahmen die nationalen Kulturgüter überliefert werden, immer wird für die Auswahl des Stoffes der Gedanke massgebend bleiben: Mit der Überlieferung des gegenwärtigen Standpunktes kann die didaktische Unterweisung nicht begonnen werden. Derselbe ist viel zu verwickelt, viel zu zusammengesetzt, ein Produkt jahrhundertelanger Arbeit. Das Verständnis für die Gegenwart anzubahnen, wird immer als Ziel, nicht als Ausgangspunkt dem Erzieher vorschweben müssen. Wie das Volk den gegenwärtigen Kulturzustand nicht auf einmal erobert, sondern in langsamem, mühsamem Anstieg durch fortgesetzte Anstrengung erhalten hat, so wird man auch dem Zögling nicht den mühsamen Weg ersparen können, auf dem man zur gegenwärtigen Höhe stieg.

Hier tritt der fachwissenschaftlich-logische und der erzieherisch-psychologische Gegensatz in aller Schärfe hervor. Der erste sagt: Überliefert doch so schnell als möglich die Ergebnisse der menschheitlichen Entwickelung, das fertige geistige Besitztum der jetzigen Generation, damit der Zögling sofort orientiert sei. Der Besitz des Wissens ist und bleibt die Hauptsache. Aber darauf, so sagt der zweite Standpunkt, kommt es in der Erziehung nicht in erster Linie an, sondern auf die lebenspendende Kraft, die aus dem Erwerb der geistigen Erbschaft, die uns von den Vätern überkommen, entspringt, weil sie allein das selbstthätige Fortarbeiten auf dem gelegten Grunde gewährleistet. Diese lebenspendende Kraft wird am besten entwickelt, wenn der werdende Mensch an dem Werden des geistigen Besitzstandes genährt wird, wenn ihm nicht einfach das fertige Erbe überliefert, sondern wenn er genötigt wird, den Weg — wenn auch abgekürzt und zusammengedrängt — zu durchlaufen, auf dem das jetzige Wissen, Können und Wollen errungen und bearbeitet worden ist. In dem Verfolgen des Werdens der Kulturarbeit liegt für die werdenden Menschen, die zu dem gelangen sollen, was das Volk jetzt hat, der einzig interessezeugende, Gemüt und Willen bildende Gang. Nur das Werden interessiert wahrhaft, das Gewordene nicht; in jedem Menschenkinde spiegelt sich die Werdekraft, die Schöpfungslust des Volkes wieder, bald stärker, bald schwächer.

Hieran knüpft der erziehende Unterricht an. Seine Aufgabe besteht kurz darin, den kulturgeschichtlichen Entwickelungsgang des Volkes zu verfolgen, die Stoffe herauszuheben, die diesen Gang versinnlichen, und zwar immer im engsten Anschluss an die Fassungskraft der jugendlichen Geister.

II

Die Verbindung der Lehrfächer
Konzentration des Unterrichts

Litteratur: Ausser den unter I. genannten Schriften und Aufsätzen: Ziller, Grundlegung. § 19. — Willmann, Pädagogische Vorträge. 2. Aufl. — Kern, Grundriss der Pädagogik. 4. Aufl. § 32. — Dörpfeld, Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen oder Wissensfächer. Evangelisches Schulblatt 1875. Heft 1 u 5. — Richter, Die Konzentration des Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1865. — Ackermann, Über Konzentration. Pädagogische Fragen. 1. Reihe 2. Aufl. Dresden, Kämmerer. — Just, Die Konzentration des Unterrichts. Erziehungsschule von Barth Nr. 1 und 2. 1880. 3. Jahrgang No. 4. — Reinerth, Über Konzentration. Pädagogische Studien 1882. 3. Heft. — Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- und im Sprachunterricht. 3. Aufl. Gütersloh 1892. — Müller, Die Konzentration des Unterrichts. Kehrsche Blätter 1883, S. 256 ff. — Muthesius, Beiträge zur Konzentration etc. Weimar, Kirchen- und Schulblatt 1887, 14, 17, 23, 34. — Horn, Die Konzentration im Unterricht der Volksschule. Evang. Schulblatt Januarheft 1889. Gütersloh, Bertelsmann. — Loos, Der österr. Gymnasial-Lehrplan im Lichte der Konzentration. Wien, Hölder 1892. — Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplans f. Gymnasien. Halle 1890. Praxis der Erziehungsschule von Just, Altenburg. Fries-Menge, Lehrgänge und Lehrplan. Halle, Waisenhaus. — Merian-Genast, Ausführungen zum Lehrplan. Gymnasial-Programm. Jena 1882 — Just, Praxis der Erziehungsschule. I. Bd., 1.—4. Heft. III. Bd. Altenburg, Pierer. — Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar 3. Heft (Anhang). Langensalza, Beyer & S., 1891. Schubert in Reins Encyklopädie, Langensalza 1897. — Ausserdem: Karl Ambros, Die Mittel der Bildung nach Grundsätzen der Konzentration, 81. — A. O. Bergelt, Die Konzentration des Unterrichts und ihre Schranken. Deutsche Schulpraxis 1882, No. 40 47. — Hennig, Konzentration der Volksschulbildung. Brandenburger Schulbl. 1882. Heft 5 und 6. — Ihm, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für Ober-Tertia des Gymnasiums. Programm 1889. — Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule, 1845. — Lattmann, Über die Frage der Konzentration. Göttingen 1860 — Rothang, Konzentration des Unterrichts. Wien, Graeser. — Schuller, Die einheitliche Gestaltung des Gymnasialunterrichts. Halle 1890 — Schnell, Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts. Berlin 1850. — Ders., Der organische Unterricht. Berlin 1856. — Ders., Grundriss der Konzentration und Centralisation. Langensalza 1860. — Rud. Schubert, Die Pädagogik Herbarts und die Interpretation der Konzentrationsidee. 1897. — Spielmann, Konzentration des Unterrichts. Wiesbaden 1890. — Stoy, Hauspädagogik, 1855. (Kap. X, Dampfstudien.) — Uhlig, Einiges über Einheitsschulen. Leipzig 1888. — Vieweg, Das Einheitsgymnasium. Danzig, Saunier —

M. Engel, Konzentration des Unterrichts. Allgem. Deutsch. Schulzeitung 1883, No. 8 u. 9. — Bemerkungen zu den Unterrichtsplänen der Realschulen, 1858. Leipzig, Blätter für Pädagogik.

„Es kann nichts gediegen sein, als was in allen Stücken zusammenhängt."
Comenius

„Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbtdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott giebt uns die Seele; aber das Genie müssen wir durch Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man so viel als möglich in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; dem man angewöhnt alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wusste, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen lässt, den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen, der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden."
Lessing

„Durch Konzentration sorgt der Erziehungsunterricht immer für das Dasein und die Erhaltung der Einheit des Bewusstseins d. h. der Persönlichkeit, bei dem Zöglinge, und das ist eine wesentliche Voraussetzung für Sittlichkeit und Glauben. Denn diese sollten ja bei einem Menschen nicht bloss vereinzelte, zerstreute Erscheinungen sein, sondern sein ganzes Leben so durchdringen, dass in allem Thun und Wollen immer dieselbe ideale Gesinnung zu erkennen ist."
Ziller

Folgen wir dem im ersten Abschnitt entwickelten Prinzip der Stoffauswahl, so erhalten wir durch eingehende Analyse des vorhandenen Bildungsgehalts eine Anzahl von Reihen, die, nebeneinander herlaufend, die verschiedenen Seiten der Kulturthätigkeit des Volkes darstellen. So die religiös-biblische Entwickelungsreihe, die profangeschichtliche, die ästhetische oder künstlerische, die sprachliche, die naturwissenschaftliche und geographische, die mathematische etc. Diese Reihen würden die Entwickelung der einzelnen Wissenschaften in ihren Hauptwendepunkten widerspiegeln. So viele Hauptseiten die nationale Kulturthätigkeit aufweist, so viele würden auch im Unterricht in den einzelnen Fächern zur Bearbeitung gelangen.

Ohne Zweifel ein ungeheurer Reichtum der verschiedensten Vorstellungen, der in diesen Reihen aufgespeichert ist. Ein buntes Allerlei, das da vom Markt des Lebens, wo es auf viele Kräfte verteilt erscheint, hineingetragen ist in zusammengedrängter Form in die Werkstatt der Schule. Wird diese unter der Last nicht erliegen?

Diese Frage ist sehr oft bejaht worden, ohne dass man anzugeben wusste, wie dem zu begegnen sei. Oder wenn man etwas vorbrachte, so blieben doch die Forderungen sehr allgemein. Wie z. B. wenn gesagt wurde: „Es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluss des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart,

Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde. Wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit nebeneinander finde Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Litteratur seit Lessing — so müsse man froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauche um einige dieser Gaben sich nahezu nicht kümmere und mit ihrem Interesse abschliessend sich in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig anbaue."*) Dies ist allerdings so; aber einen gesunden Zustand wird man dies kaum nennen können. Vielmehr handelt es sich darum, aus einer confusa varietas lectionum eine ordinata varietas zu machen.

Aber wie ist dies zu thun? Die Geschichte der Didaktik zeigt verschiedene Versuche, eine Konzentration des Unterrichts — denn mit diesem Namen pflegt man die Verbindung der Lehrfächer zusammenzufassen — herbeizuführen, und damit das Problem zu lösen, das darin besteht, die Vielheit der Unterrichtsstoffe mit der Einheit des Bewusstseins im Zögling, als Grundlage für die Charakterbildung, zu vereinen.

1 Geschichtlicher Rückblick

Die bekanntesten Versuche seien im Nachfolgenden kurz charakterisiert.

1. Man ging von der Thatsache aus, dass sich in einfachen Verhältnissen, bei einer gewissen Einförmigkeit und Gleichmässigkeit der Lebensformen leichter Charaktere ausbilden, als in entgegengesetzten Lebenslagen, wie man thatsächlich unter einfachen Landleuten leichter Charaktere findet als unter den Bewohnern grosser Städte. Aus dem gleichen Grunde war z. B. die ausschliessliche Kultur der alten Sprachen auf den früheren Gymnasien der Charakterbildung an sich günstiger als die Vielgeschäftigkeit, in der man jetzt lebt. Auch manche pädagogische Bestrebungen und staatliche Vorschriften jüngeren Datums, wie z. B. die preussischen Regulative aus dem Jahre 1854, haben ihre Berechtigung darauf zu gründen gesucht. Wir würden dieselbe auch sofort zugeben, wenn die Einheit der Person an sich und der darauf gegründete Charakter das wären, worauf es allein ankäme. Aber die Einheit der Person ist ja nur die notwendige erste Grundlage zur Bildung des Charakters. Will dieser auf ethischen Wert Anspruch machen, so muss zu der Gleichmässigkeit, Geschlossenheit und Harmonie die Sittlichkeit hinzutreten. Sittlichkeit aber schliesst Einseitigkeit aus. Wahre Sittlichkeit setzt einen reichen, mannigfaltig gebildeten Gedankenkreis voraus, denn Sittlichkeit ruht im Wollen; nur ein reiches Wollen, das einen reich angelegten Gedankenkreis zur Voraussetzung hat, entspricht der Idee der Vollkommenheit. Als die Wurzel des Wollens haben wir das Interesse erkannt und darum als nächstliegendes Ziel des Unterrichts die Bildung eines vielseitigen Interesses. Haben

*) Stoy, Encyklopädie. 2. Aufl. S. 69 ff.

wir dieses vor Augen, so können wir nimmermehr einem Lehrplan unsere Billigung geben, der nach dem Ausdrucke Stoys*) von „chirurgischen Pädagogen“ herrührt, die in einem blossen Abschneiden von Unterrichtsstoffen und ganzen Unterrichtsfächern das Heil für die Jugend erblicken. Wir müssen vielmehr als ersten Grundsatz bei Aufstellung des Lehrplans festhalten, wie oben gezeigt ist, die „Normalität des Lehrplans“, d. h. die Vollzahl der Lehrfächer, welche nicht bloss die Minderzahl, sondern auch die Überzahl ausschliesst. Die Normalität hängt ab von der Berücksichtigung der Hauptseiten der menschlichen Kulturarbeit und der Interessen, die daraus entspringen.

2. Ferner hat man im Streben nach Vereinfachung und Konzentration des Lehrplans vorgeschlagen: „Eins nach dem Andern.“ Jeder Lehrgegenstand ist darnach in sich zu konzentrieren und eine gewisse Zeit als Hauptfach zu behandeln. Nach seiner Erledigung tritt ein anderer als Hauptsache ein, nach der Vorschrift des Ratichius: Nicht mehr denn einerlei auf einmal! Nach diesem Prinzip pflegen Erwachsene zu arbeiten oder Genies sich treiben zu lassen. Aber die Natur der Kinder verlangt Abwechselung; und die Natur der Fächer verlangt eine stetige Pflege. Oder glaubt man irgend ein Feld eine Zeit lang ungestraft liegen lassen oder vernachlässigen zu dürfen? Bildet man sich ein, auch nach langer Unterbrechung auf eine Ernte rechnen zu dürfen? Das Losungswort „Eins nach dem Andern“ ist daher, so bestechlich es im ersten Augenblick klingen mag, zur Herbeiführung des Unterrichtszieles nicht geeignet. Es kann höchstens in einer gewissen Beschränkung Anwendung finden, so z. B. bei der Erlernung der fremden Sprachen. Dieser Orakelspruch hat mehr die Aneignung eines bestimmten Wissens im Auge, als die Erziehung des Schülers mittelst des Wissens. Glaubt man die religiös-sittliche Bildung eine Zeit lang aus dem Auge lassen zu dürfen, um anderem, notwendigem — praktisch notwendigem — Raum zu schaffen? Dies würde sich schwer rächen, da die Fäden zerrissen sind! Die Anknüpfung der Hauptfäden rechnet auf eine stete, kontinuierliche Fortführung, wenn geschlossene Gedankenmassen sich bilden sollen. Sonst werden der Charakterbildung nur Hindernisse bereitet. (S. Reins Encyklopädie: Charakter, Charakterbildung.)

3. Andere sagen mit uns: „In der Einheit liegt die Kraft.“ „Nicht nacheinander das Viele, sondern in und miteinander.“ „Verbindet alles mit allem, so gewinnt ihr an Zeit und gewinnt an Kraft.“ Aber in welchem Sinne meint man dies? In dem, dass man z. B. für die Realien zu sorgen glaubt, wenn man gelegentlich bei der Lektüre langweilige Auseinandersetzungen anklebt, eine Abgeschmacktheit, die recht drastisch hervortritt, wenn jemand z. B. bei den markigen Worten: Nacht muss es sein, wenn Friedlands Sterne leuchten, eines Breiteren sich ergeht über die Umdrehung der Erde um ihre Axe, die Äquinoctien, die vornehmsten Sternbilder! Oder wenn jemand Geschichte und Geographie so zu verbinden meint, dass er in der Geschichte aus vollem Beutel geographische Notizen hinwirft und

*) Encyklopädie S. 80. Hauspädagogik S. 81.

nun meint, das sei Geographie. Als ob ein Sandhaufen schon ein Gebäude wäre. Diese Vermischung der Lehrfächer, dieses In- und Miteinander steht zu der echten Konzentration in direktem Gegensatz.

4. Ebenso diejenige, welche ein Zentrum für die Lehrfächer, etwa in Form eines Buches — wie der Bibel oder des Lesebuchs — oder einer Sprache — etwa der lateinischen — oder eines Faches — etwa der Naturwissenschaften — festsetzt. Gegen diese Art Konzentration kann man das Wort Herbarts mit Recht anführen, das gern von den Gegnern der Konzentrationsidee gebraucht wird: „Es wird sich zeigen, dass die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muss, als auf der anderen Seite das Zerreissen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist.“ Wir brauchen uns nicht lange bei der Widerlegung dieser Art Konzentration aufzuhalten. Sie ist längst als nicht stichhaltig erkannt und überwunden. Wer ihr folgt, der ist nach Mephistos Wort: „wie ein Tier auf dürrer Heide, von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt, und rings umher liegt schöne, grüne Weide.“ Durch eine solche Konzentration des Unterrichts werden notwendige Glieder des Lehrplans entweder ganz wegbleiben, weil sie sich nicht in den engen Rahmen des bevorzugten Unterrichtsgegenstandes einfügen wollen, oder sie werden zu dem im Mittelpunkt Stehenden in ein geschraubtes, unnatürliches Verhältnis zu einander treten, wie wenn z. B. der ganze Rechenstoff, das ganze naturkundliche Material aus den biblischen Erzählungen allein geschöpft werden soll.

Überblicken wir die angeführten Versuche, so ist wohl anzuerkennen, dass durch alle die genannten Versuche die Konzentration des Geistes gefördert wird. Auf jede der angegebenen Weisen mag der Zögling an innerer Sammlung in gewissem Sinne gewinnen. Trotzdem müssen wir dieselben zurückweisen. Denn der Gewinn geschieht auf Kosten der Charakterbildung des Zöglings, die nicht einseitig sein darf. So wenig dem Erwachsenen die Einseitigkeit schadet, da er ja zuvor schon die allgemeine Bildung gewonnen und damit den Zugang zu jeder Art von Geistesbildung und Geistesthätigkeit sich eröffnet hat, so sehr ist der Jugend die Beschränkung und einseitige Richtung des Unterrichts nachteilig, weil sie hindert, einen offenen Blick für Natur- und Menschenwelt zu erwerben, ohne den der sittlich-religiöse Charakter nicht bestehen kann.*) Durch frühzeitige Beschränkung der Vielheit und durch eine einseitige Richtung, die ihr gegeben wird, würde wohl die Schwierigkeit einer Konzentration der Geisteskräfte beim Zögling abnehmen, aber dafür würden andere Hindernisse für die Bildung der Persönlichkeit entstehen.

Eine gute historische Orientierung über die bisher angestellten Versuche giebt Schubert in Reins Encyklopädie (IV. Band, Langensalza 1897). Sie mag hier in Form einer Tabelle mit einigen leicht erkennbaren Abänderungen zusammengestellt werden:

---

*) Vielseitigkeit, sagt Goethe, bereitet das Element vor, worin der Einseitige wirken kann. (Pädag. Provinz.)

Geschichtliche Entwickelung der Konzentrationsidee

I Periode von 1836—1865

1 Gruppe Subtrahierende Konzentration Quantität des Stoffes		2 Gruppe Verbindende Konzentration Qualität der Stoffe	
Lorinser 1836		Jacotot 1818	
1) Stoffbeschränkung Homöopath. Konz. Landfermann 1855. (Koblenz)	2) Fachbeschränkung Chirurg. Konz. Waitz 1851 Thiersch (Marburg)	1) Tyrannisierende Konzentration Völter 1852	2) Konföder. Konzentr. Jungklaas 1858
Gymnasium Dynamische Konzentration Formale Bildung Volksschule 1854 Preussische Regulative		Schnell 1860 Konfuse Konzentr. oder Klebe-Konzentration	

II Periode von 1865 bis jetzt

Ethisch-psychologische Richtung (Herbart)	
1) Encyklopädische Konzentr. Lehrverfahren Stoy (Willmann)	2) Zentralisierende Konzentr. Lehrplan Ziller Dörpfeld

Die Aufgabe, die jedem Konzentrationsversuch mehr oder minder deutlich vorschwebt die Einheit der Person mit der Vielheit des Unterrichtsstoffes zu verbinden, kann nur gelöst werden, indem man der hegemonischen Konzentration folgt, deren Grundzüge im Folgenden dargelegt werden sollen. In weiten Kreisen ist allerdings infolge der missglückten Versuche das Bestreben, die Unterichtsfächer in Verbindung zu setzen, so sehr in Misskredit gekommen, dass man sich sogar scheut, das Wort Konzentration in den Mund, geschweige in die Feder zu nehmen*)

2 Die ethische und psychologische Begründung der Konzentrationsidee.

Die Idee des historisch-genetischen Aufbaues der Bildungselemente birgt insofern eine wahrhaft intensive, den Lehrplan der Erziehungs-

*) Hierüber möge man Dörpfeld hören in seinem Schriftchen: Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. Gütersloh 1892, S. 67. 3. Aufl.

schulen in der glücklichsten Weise umgestaltende Kraft in sich, insofern sie durch die Forderung, grosse, ganze, unzerstückte Gedankenmassen darzubieten, der Konzentrationsidee die nötige Vorbedingung schafft.

Auf ihrem Grunde wird es viel leichter ausführbar, auch für eine volle Verbindung der überlieferten Gedankenmassen Sorge zu tragen. Beide Ideen gehören also zusammen, durchdringen einander. Für sich allein genommen stellen sie nur Teilwahrheiten dar; im Zusammenschluss aber gestalten sie den Lehrplan zu einem System um, dem die Theorie der Formalstufen dann als Ergänzung hinzutritt.

Die Notwendigkeit, die verschiedenen Gedankenreihen, die der Unterricht bearbeitet, zu einem Totaleffekt zu vereinen, gründet sich nun teils auf eine ethische, teils auf eine psychologische Forderung.

1 Die ethische Begründung

„Zwei Seelen wohnen ach! in meiner Brust,
Die eine will sich von der andern trennen."

Diese Klage Fausts hat schon mancher Sterbliche bald stärker, bald schwächer nachfühlen müssen. Die Zerrissenheit seines Innern lähmte Denken und Thun, brachte unheilvolles Schwanken, Unzufriedenheit mit sich und der Welt. Es ist der uralte Streit zwischen Gutem und Bösem, zwischen Nächstenliebe und Selbstsucht, zwischen Idealismus und Materalismus, zwischen dem Zug nach oben, nach dem höheren, und dem Zug nach unten, nach dem gemeinen — der in jeder Menschenbrust tobt, also dass zwei Seelen in ihr zu wohnen scheinen, nach den Worten des Dichters:

„Die eine hält, in derber Liebeslust,
Sich an die Welt mit klammernden Organen,
Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust
Zu den Gefilden hoher Ahnen."

Wie viele Menschen zeigen solche oft schroff zu Tage tretende Gespaltenheit. Sie erscheinen anders in der Familie, anders in der Gesellschaft, wieder anders in ihrem Beruf. Kommt es doch oft genug vor, dass in ein und derselben Person religiöse und anderweitige politische oder naturwissenschaftliche Anschauungen nebeneinander hergehen, die so verschieden sind, dass die Einheit der Person aufgehoben ist. Die Thatsache ist unbestreitbar, dass viele Menschen immer anders in anderen Lagen erscheinen. Das liegt in der Verschiedenheit der Vorstellungskreise begründet, aus der die verschiedenen Seiten des Geisteslebens dieser Menschen entspringen, in der einseitigen Kultur, die diese verschiedenen Seiten gefunden haben, und in dem Mangel eines gleichmässigen Bestimmtwerdens durch gewisse allgemeine Normen. Wenn eine Mehrheit verschiedener und völlig getrennter Vorstellungsgruppen sich festgesetzt hat, kann von einer Mehrheit der Person, die auf der Einheit des Bewusstseins ruht, nicht die Rede sein. Diese aber bildet die primitivste Grundlage des Charakters. Demnach müssen die Veranstaltungen, die der Unterricht trifft, auf die Herstellung dieser Grundlage gerichtet sein.

Nimmermehr kann Zerrissenheit das ethische Ideal sein. Denn abgesehen davon, dass es unwürdig ist, wenn ein Mensch sein Leben lang solche innere Unwahrheit erträgt, liegt doch auch immer die Gefahr nahe, dass bei gegebener Veranlassung der bessere Teil des Menschen von seinem Widersacher überwältigt und auf lange Zeit hinaus unterdrückt wird. Die Idee der Vollkommenheit*) verlangt vielmehr die Konzentration der geistigen Kräfte, wodurch dieselbe gesammelt, zusammen gehalten und auf ein Hauptziel hingelenkt werden. Die einen werden den anderen ihrer Natur gemäss zweckmässig angeordnet und alle werden zu einem System so zusammengeordnet, dass sie richtig ineinander greifen und genau zusammenwirken, jede an der Stelle, mit der Energie, in der Ausbreitung, wie es das richtige Verhältnis zu dem relativen Gleichmass unter allen fordert. Es werden dadurch nicht bloss die Hemmungen und Störungen unter den zusammentreffenden Kräften vermieden, samt dem Kraftverlust, der aus dem Widerstreit entspringt, sondern die Kräfte potenzieren sich durch ihre Konzentration. Es wird dadurch eine um so grössere Gesamtwirkung erzielt. Auf der Einheitlichkeit des gesamten Geisteslebens, auf der Einheit des Bewusstseins, auf der Sammlung und Besinnung beruht nun die Einheit der Person. Je vollkommener die einzelnen Bestandteile unseres Seelenlebens eins werden, desto mehr gewinnt die Person. Wir verlieren uns selbst, wenn wir in raschem Wechsel bald dies bald jenes erfassen und in kurzen Zwischenräumen immer von einem zum andern springen. Dann wird unser Sinn zerrissen; unser Wille ergreift ohne Kraft das eine, um es bald wieder fahren zu lassen, und unbefriedigt lässt uns unsere fruchtlose Arbeit. Da aber, wo unser Geist mit klarem Bewusstsein ein Ziel sich setzte, wo alles, was mit diesem Ziel sich nicht vertrug, zurückgedrängt wurde, wo wir alle unsere Gedanken in diesem Punkte sammelten, wo wir, von mächtigem Interesse für eine Aufgabe ergriffen, alle Zeit und unser gesamtes Seelenleben in den Dienst derselben stellten, da erstarkte unser Wille, da wuchs unvermerkt die Kraft, da stellte sich jene Freudigkeit des Schaffens ein, die freundliche Gefährtin des wahren Interesses, da treibt der erreichte Erfolg zu immer neuem Ringen, da wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken, da gestaltet sich je länger je mehr auf Grund der Sittlichkeit die in sich geschlossene Persönlichkeit aus. Ohne Selbstzwang und Kampf kann das freilich nicht geschehen. Es kostet grosse Anstrengung, dass der Mensch zu einem Charakter werde und zu einer solchen zweckmässigen Geistesorganisation gelange, wobei die vernünftige Einsicht die herrschende Gewalt ausübt und alle anderen Gedanken, Triebe und Begierde sich dienstbar macht. Ohne Anstrengung können wir uns in dem, was wir sein sollen, nicht festigen und behaupten, können wir uns dem obersten und letzten Ziel, das uns in der Charakterstärke der Sittlichkeit vorschwebt, nicht nähern. Ist es aber erreicht, dann hört der Streit der beiden Seelen in uns auf, dann erfahren wir an uns die Wahrheit des biblischen Wortes: „Es ist ein köstlich Ding, dass das Herz fest werde.“ **)

*) Ziller, Ethik, S. 19. Langensalza, Beyer & S.

**) „Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne

Um nun den Erwachsenen die Erlangung solcher Festigkeit zu ermöglichen und zu erleichtern, wollen wir schon die Jugend darauf hinarbeiten lassen. Sollen die Erwachsenen einen geschlossenen Gedankenkreis erwerben, so muss schon die Jugend streng daran gewöhnt werden, das ganze Thun in und ausser der Schule auf einen Mittelpunkt zu beziehen und Konzentration der Kräfte vorzunehmen und zwar nicht nur gelegentlich, nicht durch vereinzelte Ermahnungen, sondern mit allen zu beschaffenden Mitteln, also auch durch Verbindung der Lehrstoffe untereinander.

Hierzu treibt uns die ethische Grundlegung, falls wir mit ihr Ernst machen wollen. Richtet sich der Charakter vor allem nach ethischen Gesichtspunkten, so muss auch der Erziehungslehrplan nach solchen gestaltet werden. Leider wird dies nur zu oft übersehen, indem man nicht tief genug gräbt und nicht bis zu den ethischen Voraussetzungen zurückgeht. Diese ethischen Betrachtungen verlangen eine Ordnung des Lehrplans, wonach die Zusammenfügung der Lehrstoffe die günstigsten Vorbedingungen gewährt für die Konzentration der geistigen Kräfte, für die einheitliche Richtung der Gesinnung auf das Gute. Wir sagen nicht etwa, dass damit alles schon erreicht sei, keineswegs; — es ist nur ein Teil, ein Stückchen von dem ganzen Erziehungswerk, aber ein notwendiges, fundamentales. Ohne Konzentration der geistigen Kräfte in ethischer Richtung ist ein sittlicher Charakter nicht denkbar. Soll der Zögling zu einer solchen Konzentration hingeführt werden, so muss der Lehrplan dafür sorgen, dass die zusammengehörigen Gedankenkreise und Stoffgebiete nicht zersplittert, sondern gut zusammengeschlossen werden. Das Lehrverfahren allein kann diesen ethischen Totaleffekt nicht erzielen; es muss sich an einen organisch gegliederten Lehrplan anschliessen.

2 Die psychologische Begründung

Die ethische Forderung lief daraus hinaus, in dem Zögling eine tugendhafte Persönlichkeit zu begründen, in ihm einen religiös-sittlichen Charakter anzubahnen, welcher die Kraft besitzt, die Herrschaft des Bösen zu bekämpfen und erfolgreich für das Reich des Guten zu streiten. Zu diesem Zweck gilt es, die geistigen Kräfte, die in dem Zögling geweckt und genährt werden, zu sammeln, damit sie sich nicht zersplittern, sondern in ihrer Einheit, in ihrer Zusammenfassung ein energisches und kraftvolles Wirken hervorrufen.

Wenn man nun fordert, dass die Einheit der Person gebildet werden soll, so geht man von der Voraussetzung aus, dass diese Einheit nichts Ursprüngliches, sondern etwas allmählich Werdendes sei. Dies fällt in den Bereich der Psychologie, die nachweisen und zeigen will, auf welche Weise die Einheit der Person entsteht.*) Zunächst lehrt sie, dass die Person, das Ich, nichts Ursprüngliches, sondern etwas erst Werdendes, daher auch Veränderliches und Wandelbares sei. Das Ich ist nichts als

---

und litte doch Schaden an seiner Seele.“ „Grosse Gedanken und ein reines Herz“, das ist es, was Goethe im Wilhelm Meister als das wahrhaft Erstrebenswerte für den Menschen hinstellt.

*) Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 3. Aufl. § 105.

ein psychisches Phänomen, nämlich das Bewusstsein einer lebhaften und beständigen Wechselwirkung innerhalb eines unübersehbaren Vorstellungskomplexes, oder die Bezogenheit aller unserer Vorstellungen und der aus ihnen entstehenden anderen psychischen Zustände aufeinander. Das wird durch die Erfahrung bestätigt, nach der das Ich dem Kinde erst auf einer bestimmten Entwickelungsstufe, die in dem einem Individuum früher, in dem anderen später erreicht wird, zum Bewusstsein kommt, und nach der das Ich in den verschiedenen Lebensaltern einen sehr verschiedenen Inhalt hat. Den inneren Grund dafür, dass alle unsere mannigfaltigen Vorstellungen sich gegenseitig aufeinander beziehen und gewissermassen alle in einem Punkte, in der Ich-Vorstellung, sich vereinigen, haben wir in der Einfachheit der Seele zu suchen, welche alles, was durch Gegensätze und Hemmungen nicht geschieden ist, zur Vereinigung hindrängt. Die Seele ist der Mannigfaltigkeit der Einflüsse gegenüber, welche Erfahrung und Umgang auf sie ausüben, konzentrierend thätig. Trotz dieser konzentrierenden Thätigkeit ist aber die Einheit der Person keineswegs gegeben. Es heisst vor allem die konzentrierende Thätigkeit des jugendlichen Geistes weit überschätzen, wenn man annimmt, dass diese selbst die Verbindungen zwischen den mannigfachen Vorstellungskreisen herstellen werde. Ist doch selbst bei Erwachsenen die konzentrierende Kraft der Seele oft nicht mächtig genug, die Einheit des Bewusstseins als Grundlage für die einheitliche Wirkung der Persönlichkeit herbeizuführen. Der Unterricht muss also durch seine Veranstaltungen der k o n z e n t r i e r e n d e n K r a f t d e r S e e l e entgegenkommen: darf in keinem Fall Hindernisse in den Weg werfen, wie dies da geschieht, wo heterogene Vorstellungen zu gleicher Zeit ins Bewusstsein geführt und nun ruhig ihrem Schicksal überlassen bleiben.*) Es handelt sich also, nachdem durch die kulturhistorischen Stufen ein geordnetes Nacheinander herbeigeführt worden ist, nun ebenso ein geordnetes Nebeneinander für die Unterrichtsstoffe herzustellen.

*) S t o y nennt in seiner Encyklopädie a. a. O. das als einen ungesunden Zustand, wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit nebeneinander findet Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Litteratur seit Lessing — nach dem bekannten alten Rezept: Nimm 2—3 Quentchen Religionsunterricht, 2—3 Quentchen sogenanntes denkendes Lesen, 1 Quentchen Kalligraphie, Orthographie, Stilistik und deutsche Grammatik, ebensoviel von der Mythologie, Anthropologie, Geographie, Astronomie, Geometrie, Mathematik, Physik, Welt- und Naturgeschichte, eine doppelte Dosis von Arithmetik, eine einfache von freiem Handzeichnen, Singen und Deklamieren, setze nach Belieben etwas Lateinisch, Griechisch, Französisch und Englisch hinzu, mische dies alles wohl untereinander, schüttle es des Tags mehrmals um und reiche theelöffelweis der Jugend davon in der Zeit von 7—12 Uhr vormittags und 2—4 Uhr nachmittags. Zum Nachtrinken während der freien Stunden kann man einige Pfund Privatarbeiten, Klavier und etwas gymnastischen Unterricht verordnen, die weibliche Jugend überdies mit Stricken, Nähen, Häkeln traktieren.

3 Didaktische Ausführung

Gemäss den psychologischen und ethischen Grundanschauungen muss unser Lehrplansystem ein bestimmtes Gepräge erhalten. Die ersten grundlegenden Anregungen, den Lehrplan in den einzelnen Fächern neben ein ander auf eine Weise zu gestalten, wie sie sowohl der Natur der Wissenschaften als der Natur der Lernenden entspricht, gingen von Herbart und Ziller aus. Hier knüpft unsere Arbeit naturgemäss an.

In den Bemerkungen zu einem pädagogischen Aufsatz (Ausgabe von Willmann, II, Seite 18 ff.) schreibt Herbart: „Dass die Seele den Gegenstand des Wissens lieb gewinne, seinen Wert, seine Beziehungen, seinen Zusammenhang verstehe; dass Fertigkeit und Kunst in das Wissen hineinkommen, oder besser: aus ihm entspringen müsse, ist gewiss die Hauptsache. Und hier gebe ich zu, dass der Schulunterricht sehr leicht durch die Mannigfaltigkeit, die er umfassen muss, das einmal irgendwo haftende Interesse wieder losreisst; ich gebe zu, dass er oft dem Schüler die Musse zu rauben in Gefahr ist, die das eigene Verarbeiten erfordert hätte. Ich gebe nicht bloss zu, sondern es war stets der wesentliche Inhalt meiner pädagogischen Lehre, dass man *diese Zerstreuung des Gemüts auf alle Weise verhindern* müsse. Daraus aber habe ich niemals den in meinen Augen übereilten Schluss ziehen können, dass man die Menge des Lehrstoffes bedeutend vermindern könne und solle. Sondern, dass man jede Methode, welche überflüssige Zeit verbraucht, die dem Schüler zur eigenen freien Beschäftigung hätte bleiben können, schon darum als etwas Fehlerhaftes ansehen muss; dass ferner durch die Ökonomie mit der Zeit, vorzüglich durch die grösstmöglichste Intensität das Interesse zu erreichen ist, welches der Unterricht erregt, indem das gern Gelernte sehr schnell gelernt und tief gefasst wird; dass endlich die *Fugen*, in denen das menschlische Wissen zusammenhängt, *aufs genaueste müssen untersucht werden**), damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen hin fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne, und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital würde vermindert werden.“ **)

An einer anderen Stelle I, 131 heisst es: „Wird nun dies alles, in seine Abteilungen und Unterabteilungen wohl zerlegt, gleichsam auf eine Tafel nebeneinander gelegt, damit das Nötigste von dem minder Nötigen geschieden und jedem Jahr und Stunde angewiesen werde: so kann der Pädagog nicht anders, als über die furchtbare Masse erschrecken, sich selbst und den armen Kopf eines Knaben bedauern, in den so viele, so heterogene Dinge eingezwängt werden müssen. Vollends trübe wird diese

---

*) Vergl. *Lessing*, Manns Art. in Reins Encyklopädie.
**) Vergl. I, 80, 291, 348, 371, 376, 384 ,397, 405, 446, 480, 515, II, 219, 577. Ausgabe von Willmann.

Aussicht, wenn man sich erinnert, dass doch eigentlich alles, was Wissenschaft heisst, ursprünglich aus einem wahren und unschätzbaren Wohlgefühl des Geistes bei dem Erfinder hervorging, dass ebendaher Erheiterung und Erhebung seine wahre Bestimmung bleibt — und dass jetzt, da alle diese Wohlthaten sich stundenweise in den Kopf des Knaben einpressen wollen, nicht nur der Kopf von ihnen gedrückt, sondern auch das Herz, die tiefere, feinere, teilnehmende Empfindung, von ihnen nach den entgegengesetzten Seiten auseinander gespannt, gezerrt, gerissen werden wird, dass schlechterdings die Lust an dem Einen Unlust an vielem Andern, was störend dazwischentritt, erzeugen muss, — dass also mit dem mutigeren Kopfe, der sich diese Teilung des Gemütes nicht gefallen lässt, die Erziehung in beständigem Kriege leben und dass sie der schöneren, sanfteren Seele, die sich keinen Mangel an Folgsamkeit verzeihen mag, eine ununterbrochene Reihe von Kränkungen zufügen wird. Statt den aufstrebenden Ideen zu helfen, wird sie sie durcheinander zerstören; statt die Empfindungen mit immer neuer Wärme zu erquicken, wird sie sie durch einander erkälten und töten."

I, S. 472 schreibt er: „Wer hier die angesponnenen Reflexionen (über den Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter) für sich fortführen will, der wird schwerlich umhin können, der Überzeugung voll zu werden: die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schulkram und den Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird, und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt, aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen." *)

Dass Herbart die angedeutete Schwierigkeit des Unterrichts fort und fort lebhaft empfunden hat, geht auch aus der Stelle aus dem zweiten Teil seiner Psychologie hervor: „Ich kann mich hier (bei der Untersuchung über das unvermittelte Nebeneinander von Vorstellungsmassen, wie dasselbe anomale Geisteszustände bedingt) der Frage nicht erwehren, wie es in den Köpfen der Schulknaben vorgehen möge, die an einem Morgen durch eine Reihe heterogener Lektionen hindurch getrieben werden, deren jede sich am folgenden Tage mit dem gleichen Glockenschlag wiederholt und festsetzt. Sollten diese Knaben wohl die verschiedenen Gedankenfäden, welche da gesponnen werden, untereinander und mit denen der Erholungsstunden in Verbindung bringen? Es giebt Erzieher und Lehrer, die das mit einem wunderbaren Vertrauen voraussetzen und deshalb weiter nicht bekümmert sind."

Herbart hat also das Problem in voller Schärfe erkannt: Die

---

*) Nicht Vielwisserei, sondern ihr genaues Gegenteil ist das Ideal. Dasselbe wird gefährdet, wenn man dem jugendlichen Geiste ein Durcheinander von Kenntnissen aufzwingt. Die natürliche Folge dieser verkehrten Methode ist die Abstumpfung des Wissenstriebes. „Was einzeln stehen bleibt, hat wenig Bedeutung." Vergl. Ziller, Philosophische Ethik, S. 149, Günther, Die Idee das erziehenden Unterrichts. Deutsche Bl. 1880 50. und 51.

werdende Person des Zöglings ist das Zentrnm, woranf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muss, die Konzentration aber ist die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings.*)

Es fragt sich nnn, wie lässt sich die Vereinigung des Mannigfaltigen erreichen? Welche Veranstaltungen muss der Lehrplan treffen, damit das Viele, welches er darbietet, nun anch in der Einheit des Bewusstseins zusammengefasst werde?**)

Endlich möchten wir noch § 65 des „Umriss pädagogischer Vorlesungen" anführen:

„Tugend ist Eigenschaft der Person; Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein; gewiss also darf die Einheit des persönlichen Bewusstseins nicht darnnter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstrenend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das seinige zusammenhält."

Hierauf gab Ziller, der mit ganzem Ernst das Problem anfgriff, folgende Antwort: Die Vereinigung des Mannigfaltigen lässt sich erreichen durch die Befolgung der kulturgeschichtlichen Entwickelung, die in Parallele gesetzt ist zur Entwickelung des einzelnen. Damit leitete er die folgenschwere Verbindung der Kulturstufen und der Konzentrationsidee ein, wie wir schon oben angeführt haben.

Sie mag durch folgende Übersicht veranschaulicht werden:

Theorie des Lehrplans

A. Nacheinander	B. Nebeneinander
Auswahl, Reihenfolge der Stoffe Kulturhistor. Stufen	Verbindung der Stoffe Konzentration der geist. Kräfte
1. Apperzeptionsstuf. d. Einzel-Geist 2. Entwickelungsstuf. d. Gesamtheit	1. Ethische Ford. 2. Psychol. Ford.
Vielheit der Vorstellnngskreise, Mannigfaltigkeit der Kulturbestrebungen	Einheit der Person
Zerrissenheit, beseitigt durch die Verbindung der Lehrfächer	Einheitlichkeit des Lehrplans trotz aller Mannigfaltigkeit der Bildungselemente, herbeigeführt durch die kulturhistorische Richtung des Unterrichts

*) Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, § 105 ff. Dr. Just, Über Konzentration. Erziehungsschule 1880, No. 1.

„Zwar geht im menschlichen Gemüt nichts verloren; allein im Bewusstsein ist nur sehr wenig gegenwärtig; nur das Beträchtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das Höchst-Hervorragende treibt zum Handeln." Herbart.

**) „Einig dürften alle darin sein, dass Wissen wertvoll, Bildung aber mehr wert als Wissen ist, dass *multum* besser als *multa*, dass Vielheit ohne die zusammenfassende Einheit wertlos, ja vom Übel, am meisten für die Jugend, dass die Entwickelung des Begreifens und des Begriffsvermögens wichtiger ist als die Schulung des Gedächtnisses, dass ein mechanisches Nebeneinander kein wahres Unterrichtsprogramm

Ziller wollte, dass durch den Unterricht das Ideal der Persönlichkeit in unseren Zöglingen angebahnt werde, das vor allem in der Einheit und damit in der Thatkraft beruht. Diese Einheit aber suchte er darin, dass er jeder Stufe, jeder Klasse einheitliche und zusammenhängende Gesinnungsstoffe darbietet, die an sich bedeutend, mit solcher Wucht auftreten, dass sie die Seele des Kindes ganz erfüllen, dass sie Anregung geben, das menschliche Streben auf seinen verschiedenen Gebieten zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Es wird daher mit diesen Stoffen alles verknüpft, was der Unterricht aus den mannigfachsten Wissensgebieten darbietet, insbesondere auch, was er aus dem Kreise der Heimat zur Anschauung und zur Belehrung bringt. Auf solche Weise soll auf jeder Stufe und in jedem Jahr ein zusammenhängender, einheitlicher Gedankreis in der Seele der Kinder geschaffen werden, der die Kraft besitzt, das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen und das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen.

So ordnet sich der geistigen Konzentration, die ihr Zentrum in der werdenden Persönlichkeit des Zöglings sieht, die Konzentration der Lehrfächer unter, in welcher den Mittelpunkt alles Unterrichts einheitliche bedeutsame Gesinnungsstoffe bilden, die als Repräsentanten einer einzelnen Entwickelungsstufe jedes einzelne Schuljahr beherrschen. Hierdurch soll in erster Linie einer Zersplitterung des Gedankenkreises vorgebeugt werden.

Ziller hatte die Aufgabe, aus dem bestehenden „Lehrplanaggregat“ ein „Lehrplansystem“ zu schaffen, in erfolgreicher Weise in Angriff genommen.*) Den Grundgedanken, von dem aus er die gestellte Aufgabe zu lösen versucht, finden wir in der „Grundlegung“ a. a. O. ausgesprochen:

„Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muss ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er ausserdem unausbleiblich ist. An die Stelle der bunten Lektionspläne, die durch Vermischung, z. B. der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse, alle Reinheit der Stimmung untergraben und auf Klarheit, Aufmerksamkeit und Interesse notwendig hemmend wirken, tritt hier eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer so geordnet und bearbeitet wird, dass stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige

---

darstellt, dass nur ein organisches Gefüge Bildung schafft und dieses durch das Setzen eines gemeinsamen Zieles bei allen Objekten des Wissens und Könnens hergestellt wird.“

Gegenwart 80, 34.

*) S. das Leipziger Seminarbuch. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1875. 3. Aufl., herausgegeben von Bergner. Dresden, Kämmerer. 1886.

Beziehung unter denselben streng festgehalten wird und deutlich zu erkennen ist."

Erste, schon oben berührte Forderung ist nach Ziller also: Der Unterricht, welcher für die Einheit seines Wirkens Sorge trägt, muss auf jeder Stufe und für jede Klasse ein Ganzes, nämlich einheitliche und zusammenhängende Gesinnungsstoffe, darbieten. Diese bilden das Zentrum, um das sich alle übrigen Fächer herumlegen müssen. Es bedarf keines Nachweises, dass, wenn der Unterricht die Bildung der sittlich-religiösen Persönlichkeit verfolgt, nur der Gesinnungsunterricht es sein kann, der eine herrschende Stellung innerhalb der einzelnen Fächer einnehmen darf. Jeder Erziehungsschule muss als Hauptzweck immer der Erziehungszweck vorschweben. Darum müssen die Gesinnungsstoffe, die auf den Hauptzweck unmittelbar hinweisen, immer im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehen, die übrigen Unterrichtsfächer aber in genauer Einordnung dazu.

Dadurch wird nicht etwa der Inhalt dieser anderweitigen Disziplinen gering geachtet oder wesentlich geändert; nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung muss sich eine Verschiebung gefallen lassen, nämlich so, wie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichts verlangt, die mit der logisch-fachwissenschaftlichen sich verbinden muss. Wird in dieser Weise das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander vollständig durchgeführt, so erreicht man eine Konzentration des Unterrichts und damit eine Konzentration des kindlichen Geistes, bei welcher Gesinnungsverhältnisse das Massgebende bilden. An diese konzentrierenden Gesinnungsstoffe, die für sich schon das ganze Reich der Gesinnungen umfassen und das Denken auf den verschiedensten Gebieten anzuregen vermögen, wird nun alles das zu bearbeitende Viele der einzelnen Fächer angeschlossen, welches mit den Gesinnungsstoffen jeder bestimmten Kulturstufe in Zusammenhang steht, und zwar in unmittelbarer oder mittelbarer Weise.

Wenn man den kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoff zerlegt, so zeigt sich, dass damit zugleich Stoff für die anderen Fächer gegeben ist. So wie jede Kulturstufe die verschiedenen Thätigkeiten der Menschen in Religion, Wissenschaft, Kunst und Natur abspiegelt, so verlangt auch jedes Kulturbild, das im Unterricht mit den Schülern entworfen wird, eine vielseitige Betrachtung nach der Seite der Gesinnungen, der Kunstbestrebungen, der materiellen Leistungen etc. Selbstverständlich bleibt das, was die Gesinnungen ausmacht, das Bestimmende. Damit ist eine gewisse Abhängigkeit der übrigen Lehrfächer von den Gesinnungsstoffen ausgesprochen. Sie schliessen sich teils unmittelbar, teils mittelbar an letztere an. Die notwendige Folge aber dieses grundlegenden Satzes wird die sein, dass der Stoff in den einzelnen Fächern nicht mehr, wie bisher, nach dem fachwissenschaftlichen Gang angeordnet wird, sondern nach der Überlegung, wie derselbe und welche Teile von ihm mit der betreffenden Entwickelungsstufe, bezüglich mit den dieser Entwickelungsstufe ensprechenden Gesinnungsstoffen in Verbindung stehen.

Man hat nun hierin vielfach eine Verkümmerung der übrigen Lehrfächer gesehen; man hat an die Warnung Herbarts erinnert: „Es

wird sich zeigen, dass die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muss, als auf der anderen Seite das Zerreissen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammengehört, ihm geworden ist."

Es ist diese Warnung auch vollkommen da am Platze, wo die Konzentrationsidee buchstäblich gefasst wird, wo man nämlich sagt, dass alle übrigen Fächer unmittelbar an einen Gesinnungsstoff, etwa an die biblische Geschichte, anzuschliessen seien. Bei solcher Konzentration wäre allerdings alles auf die Spitze gestellt; da wäre in Wahrheit von Künstelei und Unnatur zu reden.

Allein eine derartige buchstäbliche Auffassung liegt nicht im Geiste der Zillerschen Pädagogik. Hier heisst es: Der Faden eines jeden Lehrfaches muss selbst immer psychologisch wohlgeordnet sein, er kann auch durch die eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstösse von Seiten des Konzentrationsstoffes weiter geführt werden, und nicht auf alles, was der Konzentrationsstoff enthält, müssen die auf die Fortführung der Gedankenfäden berechneten Ziele sich beziehen. Wie wir oben schon hervorgehoben haben, ist Konzentration vor allem Konzentration des Geistes, von dem doch die Individualität einen sehr wesentlichen Teil ausmacht. Dieser besteht aber wiederum hauptsächlich aus heimatlichen Vorstellungen. „Was also an Individualität und Heimat sich anschliesst, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe." So wird in der Theorie des Anschauungsunterrichts ausdrücklich hervorgehoben, „dass der Konzentrationsstoff als Leitfaden für alles ausserhalb der Gesinnungssphäre liegende nur so viel als möglich Weisungen, Richtpunkte für die Auswahl aus dem reichen und bunten Material von Erfahrung und Umgang darbieten müsse, damit sich der Unterricht nicht ins Unbestimmte verliere." Ferner: die rechte Konzentration fordert nur, dass die eine Art des Unterrichts bei einer anderen Art Anknüpfungen sucht und findet; der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muss hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweig des Unterrichts vorbereitet worden ist, muss an einen anderen Zweig zu weiterer Bearbeitung abgeliefert werden. Aber jeder Unterrichtszweig muss voraussetzen, dass der andere bei demselben Stoff, der auch diesen angeht, seine Schuldigkeit in seiner eigentümlichen Weise thun werde oder gethan habe.

Der Anschluss der Unterrichtsfächer braucht also durchaus nicht immer ein direkter oder unmittelbarer — er kann auch ein indirekter oder mittelbarer sein. Es wird also nur eine Art der Wechselwirkung unter den Unterrichtszweigen durch die echte Konzentration gefordert. Sie soll dazu beitragen, dass eine Menge von Hemmungen in einem Unterrichtszweige hinwegfallen, weil vorausgesetzt werden darf, dass die für ihn heterogenen Seiten desselben objektiven Gedankenkreises der kulturgeschichtlichen Entwickelung gleichzeitig in anderen Unterrichtszweigen so weit bearbeitet werden, als es gerade wünschenswert ist.

Daher wurde in dem „Seminarbuch“ die Heranziehung von Stoffen gefordert, die

a) für das genaue Verständnis des Konzentrationsinhalts unmittelbar nötig oder doch für eine scharfe Charakterisierung erforderlich sind, oder zu einer Ergänzung und näheren Ausführung dienen, aber z. B. auch ein Gegenbild liefern können;

b) die den Zusammenhang des in der Konzentrationsreihe enthaltenen Kulturfortschritts nebst seinen Verzweigungen genauer darstellen und den gleichfalls in jener Reihe enthaltenen ethischen Zusammenhang deutlicher ausprägen;

c) die die Konzentrationsstoffe vom Individualitätskreise aus vorbereiten, verdeutlichen oder von diesem zu ihnen hinführen sollen;

d) die sie von demselben Kreise aus eindringlicher und zugänglicher machen, oder die zur Verschmelzung der Gedankenkreise notwendigen Rückbeziehungen auf denselben vermitteln;

e) die das durch die Konzentrationsstoffe angeregte Interesse fortleiten und in die Stimmung desselben hineinpassen;

f) die vereinzelte Betrachtungen der Konzentrationstoffe zum Abschluss bringen;

g) die einen ähnlichen oder stufenweise sich auferbauenden, in die Konzentrationsreihe eingreifenden Inhalt und verschiedene Seiten desselben Gegenstandes enthalten und nach allgemeinen psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten auf die verschiedene Lehrstufen verteilt werden.

In dem Gedanken, dass die Fachwissenschaften in Schulwissenschaften zu verwandeln seien, sowie sie in den Dienst des Unterrichts treten, liegt der springende Punkt. Hat man ihn erfasst, so wird man der Auseinandersetzung über die Konzentration im Leipziger Seminarbuch gern folgen, zumal in diesen Darlegungen der Zusammenhang zwischen der Idee der kulturhistorischen Stufen und der Konzentrationsidee deutlich hervortritt. Es heisst hier: „Dem Grundsatz der Konzentration entsprechend, giebt es nicht selbständige, in sich abgeschlossene Lehrfächer, wie sie der Fachunterricht kennt, und wie sie für ein schon vorhandenes wissenschaftliches Interesse und für ein schon lebendiges Streben, alle dafür sich darbietenden Mittel und Gelegenheiten in der rechten Weise zu benutzen, einen Wert haben, keineswegs aber da, wo beides erst zu wecken und anszubilden ist. Alle Lehrfächer stehen demnach ununterbrochen im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings und sind schon dadurch sowohl gleichzeitig, als auch in der Aufeinanderfolge des Unterrichts konzentriert, ausserdem sind sie es aber durch die kulturgeschichtliche Richtung des ganzen Unterrichts. Denn das Wissens-Streben der Jugend, die psychologische Vorbedingung für den sittlich-religiösen Charakter, wird nicht besser erweckt, als wenn sie in die kulturgeschichtliche Entwickelung des Menschengeschlechts eingeführt und genötigt wird, dem nachzudenken, was man von Stufe zu Stufe gewollt und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat. Indem sie es erwägen lernt, sowohl von dem Standpunkte des Zeitalters aus, in dem es stattgefunden hat, als von dem individuellen

aus, auf welchem sie selbst steht, wird sie an die Gedankenbewegungen gewöhnt, aus denen das rechte Geistesleben, und an die Überlegungen, aus welchen das rechte Wollen und Thun hervorgehen muss. Das ist um so zweckmässiger, da die Entwickelungsstufen des Menschengeschlechts, die bis jetzt abgelaufen, solche sind, die auch der einzelne immer wieder durchmachen muss, um an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit mit voller Kraft teilnehmen und in ihre Arbeit von seinem Standpunkte aus auf rechte Weise eingreifen zu können. In jenen Entwickelungsstufen sind in der That die Hauptstationen für den gesetzmässigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet. Die Kulturgeschichte tritt so bei dem Unterricht als das beherrschende Fach hervor, allerdings in der Beschränkung auf diejenigen ihrer Entwickelungen, die gerade für die Entwickelung des einzelnen massgebend sind. Sie ist also von anderen Fächern nicht bloss hier und da einmal zu berücksichtigen, vielmehr erhalten diese von ihr, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, eine Richtung, in der sie sich dem Ganzen des Unterrichts einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben. Durch eine solche Konzentration des Unterrichts erhält dieser eine formelle Einheit, welche ihn zu einer unmittelbaren Schule des Charakters macht, indem sie beim Zögling zum Entstehen der Person, der Einheit des Bewusstseins, fortwährend mitwirkt, und zugleich den Grund zu einer relativ bedeutenden gesellschaftlichen Wirksamkeit legt, da diese bei jedem durch das Vorhandensein einer Person bedingt ist.

Ausserdem unterstützt die formelle Einheit des Unterrichts die Apperzeption des Lernens, indem sie ihr auf den verschiedenartigsten Gebieten, auf denen der Unterricht gleichzeitig thätig ist, möglichst Gleichartiges darbietet und einen möglichst gleichartigen Fortschritt herbeiführt, und dadurch schont sie zugleich die Geisteskraft, da sie nicht fort und fort die allerungleichartigsten Kräfte in Bewegung setzt.

Sie sorgt auch am besten für eine denkende Apperzeption, indem sie bewirkt, dass gar vieles, was ausserdem gegeben werden müsste, gefunden und abgeleitet werden kann.

Was aber gelernt worden ist, hilft die formelle Einheit des Unterrichts recht befestigen, weil der nach dem Kulturfortschritt sich richtende allmähliche Aufbau des Unterrichts, der ohnehin wegen der dadurch hergestellten begrenzten Gebiete dem kindlichen Geist in Bezug auf Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Interesse angemessener ist, als die lange Reihe eines auf einmal zu durchlaufenden Faches, durch das Zurückkommen auf dieselben Gegenstände die mannigfachsten immanenten Repetitionen notwendig macht, die nur dann ihren Zweck verfehlen würden, wenn etwa die gründliche Durchbildung des Stoffes auf der früheren Stufe, die gerade ein sicherer Stützpunkt für das Spätere werden und den Reiz zu tieferem Eindringen und weiterem Fortschreiten involvieren soll, verschoben würde bis zur Repetition auf der nächsten Stufe.

Die formelle Unterrichtseinheit bewirkt auch die mannigfachsten Verflechtungen und Verwebungen des Stoffes, was wiederum für das Gedächtnis, für die Kombinationen der Einbildungskraft und damit für

alle höhere Geistesthätigkeit, namentlich auch für das Wollen der Persönlichkeit gleich förderlich ist.“ —

Wir folgen in der Hauptsache den Gedanken Zillers und unterscheiden uns wesentlich von der gewöhnlichen Schulpraxis, die nichts von dieser Forderung weiss und die Sammlung der einzelnen Gedanken nur dem Lehrverfahren und der Einwirkung der Lehrerpersönlichkeit überlässt. Ja die hergebrachte Weise geht förmlich darauf aus, eine grosse Masse unzusammenhängenden Stoffes in jedem Schuljahr und in jedem Fach aufzuhäufen und die Kinder mit Erzählungen zu füttern, die oft moderner Fabrik entstammen, in sich ohne allen Zusammenhang sind, den verschiedensten Zeiten und Räumen angehören und daher nur vorübergehenden Eindruck auf das Gemüt der Kinder machen, nur zerstreuend, nicht sammelnd wirken können.*)

Wir wollen dagegen in jedem Schuljahr in sich abgeschlossene, dem kindlichen Gedankenkreis entsprechende Gesinnungsstoffe mit aller Wucht auftreten lassen.

Das ist die erste Forderung. Alles übrige muss gegen die bildende, das Gemüt der Kinder gefangennehmende Kraft dieser Gesinnungsstoffe zurücktreten. Nichts kann dem Überliefern einer Masse von Notizen, die, in sich unzusammenhängend, gar keinen Wert für die Bildung der Gesinnung haben, erfolgreicher entgegenwirken, als die Darbietung von Stoffen, die nach den Worten Herbarts reich an Begebenheiten, Verhältnissen und Charakteren sind, in denen strenge psychologische Wahrheit herrscht und zwar nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder. Ist in ihnen kein Streben vorhanden, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen, hat ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, dass das Interesse der Handlung sich von dem Schlechteren ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneigt, so wird die kindliche Aufmerksamkeit fest in diesen Stoffen wurzeln; sie wird alle Seiten der Sache hervorzuheben suchen Durch den mannigfaltigen Stoff wird ein mannigfaltiges, mit sittlichen Gefühlen verbundenes Urteilen angeregt werden, aus denen die ethischen Ideen sich zusammenschliessen. Sie aber bilden die Grundlage des religiös-sittlichen Charakters, des Endzieles für den erziehenden Unterricht.

So schwebt es uns als eine der grössten Wohlthaten vor, die dem Lehrer sowohl wie dem Schüler erwiesen wird, wenn in den Mittelpunkt eines jeden Schuljahres grosse, in sich zusammenhängende, klassische Erzählungstoffe gestellt werden, welche die jugendliche Seele ganz und tief zu packen vermögen, so dass von ihnen aus die Gedanken zu Untersuchungen in anderen Fächern von selbst hingetrieben werden. Und ist's etwa ein Geringes, dass die Begeisterung des Lehrers durch die Wahl solcher Lehrstoffe unterstützt werde? Oder ist's etwa ein Geringes, dass durch die Wahl der Stoffe an sich schon das Interesse des Kindes dauernd gefesselt wird? Gewiss nicht. Daher die Forderung

*) Dass die Art und Weise der eingeführten Schulinspektionen vielfach das Streben der Fachlehrer, ein reiches Einzelwissen in den einzelnen Fächern zu erzeugen, nur zu sehr unterstützen, sei hier nur angedeutet.

welche wir im vorstehenden Kapitel ausgesprochen haben, die Auswahl des Stoffes mit Rücksicht auf die Analogie zwischen Einzel- und Gesamt-Entwickelung zu treffen. Jeder Altersstufe wohnt, wie wir bereits sahen, ein besonderes, eigentümliches Interesse für erzählende Stoffe inne. Dieses ihr Interesse muss der Unterricht zu seinem Bundesgenossen machen. Denn nur dadurch, dass er sich der jedesmaligen Apperzeptionsstufe anschliesst, kann er tiefe und nachhaltige Eindrücke in der kindlichen Seele zurücklassen, nur so vermag er die geistige Thätigkeit der Schüler, das Ziel, dem wir mit allen Kräften zustreben, hervorzurufen, rege zu halten und zu stärken und mit den verschiedenen Seiten menschlicher Bethätigung zu verknüpfen. Je mehr geistiges zusammenhängendes Leben aber der Unterricht zu wecken vermag, um so weiter wird des Mannes Kraft reichen, seine Befähigung zu sittlichem Schaffen; denn aus einem reichen, angeregten, vielfach verknüpften Geistesleben führen der Wege zum Herzen mehr, denn aus einem armen und trägen. „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.“ (Herbart.) So liegt uns alles an der Begründung eines sittlich-religiösen Charakters, nichts an dem Anhäufen von totem, zusammenhangslosem Wissen.

Haben wir nun, die erste Forderung der Konzentration befolgend, für jedes Schuljahr einheitliche, geschlossene, der Altersstufe entsprechende Gesinnungsstoffe aufgestellt, so ist damit keineswegs genug geschehen. Die Konzentrationsidee verlangt mehr. Denn hierdurch allein würde einer Zersplitterung des Gedankenkreises noch nicht vorgebeugt. Es muss die Aufgabe hinzutreten, die übrigen Fächer den Hauptstoffen in zweckentsprechendre Weise einzuordnen, so dass ein Gedankenganzes, ein einheitlicher Gedankenkreis in jedem Schuljahr entsteht.*) Erst hierdurch wird das Streben nach der Einheit des Bewusstseins erfolgreich befriedigt werden. Diese Einheit soll nicht leiden unter einer Vielheit, welche in ihrer Zersplitterung die geistige Thätigkeit verflacht. Wenn Herbart verlangt, dass der Unterricht ein mannigfaltiges, gleichschwebendes Interesse hervorrufen solle, in dem vielseitige Bildung gesucht wird, und aus dem die Festigkeit des moralischen Charakters hervorgehen soll, so erinnern wir uns zugleich, dass dieser Forderung erst dann in vollem Masse genügt werden kann, wenn der Unterricht nicht in der Darbietung von einzelnen Notizen besteht, sondern im innigen Zusammenschluss der Lehrstoffe und Lehrfächer.

Wie derselbe freilich zu bewerkstelligen sei, hierin liegt die Hauptschwierigkeit. Ziller ging vielfach fehl, weil er zu sehr darauf bedacht

*) „Mit der blossen Aufstellung historischer und politischer Gemälde wird nicht mehr als ein gelegentliches Hinschauen des Vorübergehenden gewonnen; der Erziehung dagegen ist es um eine lange, ernste, sich tief einprägende Beschäftigungsweise zu thun, welche eine gewichtvolle, in sich zusammenhängende Masse von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemütes stellt von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was der Fluss der Zeit noch Neues hinzuthun möchte, dass nichts daneben rücksichtslos vorbeigehe, keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der früheren ihre Differenzen erst ausgeglichen habe.“ Herbart.

war, die methodischen Einheiten der übrigen Unterrichtsfächer an die der Gesinnungsstoffe direkt anzugliedern. Damit aber entstand nur zu oft ein rein äusserlicher Anschluss, der die Kritik herausforderte. Bei Ziller trat der Gedanke des kulturhistorischen Aufbaues nur in den Gesinnungsstoffen hervor; in den übrigen Fächern aber trat er soweit zurück, dass selbst der notwendige Zusammenhang in ihnen vollständig aufgelöst erschien.

Unser Bestreben geht nun daraufhin, den historischen Gesichtspunkt als den massgebenden auch für die übrigen Fächer festzuhalten und die Konzentration gruppenweise zu vollziehen, teils in direktem, teils in indirektem Anschluss an die geschichtlichen Stoffe, die das Rückgrat des Ganzen bilden. Es handelt sich also für uns zunächst darum, die einzelnen Lehrfächer, die einzelnen Gedankenkreise in Gruppen zusammenzuschliessen. Dies geschieht auf natürliche Weise, wenn man den obersten Erziehungszweck scharf im Auge hat. Dadurch ordnen sich die Fächer von selbst nach einer klaren, pädagogischen Rangordnung.

Hierdurch soll aber keineswegs eine Geringschätzung der betreffenden Wissenschaften ausgesprochen werden, sondern nur eine Richtigstellung ihres Beitrags, den sie zur Geistes- und Charakterbildung der Jugend liefern können. Vor allem wird hierdurch auch die Herrschaft der Sprachstudien auf das rechte Mass zurückgeführt und die Fabel von der formalen Bildung, die jetzt noch in vielen Köpfen spukt, aber auf einer ebenso rohen Anschauung des geistigen Lebens beruht, wie die Hypothese des Materialismus, beseitigt oder wenigstens in ihre Grenzen zurückgewiesen. Eine Beschäftigung mit den Zeichen der Vorstellungen ist für jeden künftigen Gebrauch solcher Zeichen, also der Erlernung einer anderen Sprache, gewiss von unzweifelhaftem Wert, aber in Wahrheit für nichts anderes. Diese Erkenntnis dringt übrigens gegenwärtig immer weiter, so dass man annehmen darf, dass die wahre Bedeutung der sogenannten formalen Bildung bald überall im richtigen Lichte gesehen werde. Es kann eben keins der Lehrfächer als Universalmittel angesehen werden, deren intensiver Betrieb die formale Kraft zur Bewältigung aller übrigen Stoffreihen hervorrufen könnte.*) Vielmehr haben alle nebeneinander Berücksichtigung zu finden, wenn die wahre Vielseitigkeit des Interesses erreicht werden soll. Nur ist die Frage, wie dies geschehen soll.

Von den tonangebenden Lehrfächern haben wir soeben gesprochen. Es sind die Gesinnungsstoffe, die in erster Reihe stehen, da ihre Absicht darauf geht, eine gewichtvolle, in sich zusammenhängende Masse von Gedanken und Gesinnungen in die Mitte des Gemütes zu stellen, und zwar von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was etwa neu hinzutritt, dass nichts daneben vorbeigehen, dass keine neue Gedankenverbindung sich festsetzen kann, ohne mit diesem Kern des Gedankenkreises Fühlung genommen zu haben.

Diese Gesinnungsstoffe setzen sich aus drei Reihen zusammen:

*) Vergl. Ackermann, Die formale Bildung. Langensalza, Beyer & S. und den betreffenden Art. in Reins Encyklopädie.

1. Aus den religiösen Stoffen (den biblischen und kirchengeschichtlichen),
2. aus den profangeschichtlichen,
3. aus den litterarischen.

Letztere werden allerdings nur in den höheren Erziehungsschulen als eine besondere Reihe für sich aufzutreten haben, während ihre Bestandteile in der Volksschule dem Gang des deutschen Unterrichts sich eingliedern. Unter diesen drei Reihen hat nun ebenfalls eine wechselseitige Beziehung, ein innerer Zusammenhang stattzufinden. Dieser wird gewährleistet durch die kulturhistorische Anordnung der Stoffe, insofern dieselbe die geschichtliche Entwickelung nach der religiösen, der ethischen, der sozialen und der litterarischen Seite hin nachbildend darstellt.

2. Zu der Reihe der Gesinnungsstoffe treten ergänzend hinzu die Kunstfächer: Zeichnen und Gesang, die beide vorwiegend auf die Pflege des ästhetischen Interesses gerichtet sind. Die nahe Verwandtschaft des Ethischen und Ästhetischen verschafft, wie oben gezeigt wurde, den genannten Fächern die nahe Stellung neben den gesinnungsbildenden Disziplinen; ihre Stoffreihen treten ohne Zwang zu letzteren in enge Beziehung, von ihnen erhalten sie die nötigen Hinweise zur Auswahl und Anordnung der Gegenstände, die ebenfalls in chronologischem Anstieg erfolgt.*)

3. Endlich gehören hierher noch die Sprachen als formale Seite des geschichtlichen Stoffes. In den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die Kulturentwickelung eines Volkes niedergelegt. An ihnen wird das künstlerische Ziel, die Fertigkeit, den sprachlichen Ausdruck zum Dolmetscher des Gedankens, des Innern, zu machen, gewonnen. Dabei wird aber auch das Interesse für die Sprache an sich als eine höchst eigenartige, bezeichnende Schöpfung des Menschen gepflanzt. In diesem Sinne erscheint die Sprachlehre als ein Zweig des Unterrichts im Menschentum, als ein Zweig des Geschichts-Unterrichts. Aber in der Erziehungsschule ist die Sprache nur ein Mittel zum Zweck, nicht umgekehrt. Der grammatische Unterricht darf keine selbständige Stellung beanspruchen, wie an der Universität, sondern steht durchaus im Dienst des Sachunterrichts.

Damit ist die erste Gruppe der Fächer abgeschlossen, die wir als die historisch-humanistische bezeichnen können. Sie besitzt ein gewisses Übergewicht; denn da, wo es sich um Bildung einer sittlichen Persönlichkeit handelt, muss in den Mittelpunkt der ganzen Gedankenwelt ein Vorstellungskreis treten, welcher Träger der sittlichen Gesinnung ist. Wenn es wahr ist, dass den sittlichen Ideen, als den Mächten, welche die Persönlichkeit des Menschen bestimmen, der Vorrang gebührt, so werden auch die Unterrichtsstoffe, welche unmittelbar der Erzeugung derselben dienen, einen Vorrang behaupten.

Die zweite Gruppe der Unterrichtsfächer umfasst die Naturwissenschaften im weiteren Sinn.

*) Vergl. Nahlowsky, Allgemeine Ethik. 2. Aufl. Leipzig, Veit. Rein; Der Zeichenunterricht im Gymnasium. Schriften des Einheitsschulvereins. Hannover.

Es gehören hierzu Geographie, Naturwissenschaft im engeren Sinne und das Fach, welches die formale Seite derselben darstellt, die Mathematik.

Damit wären wir bei einer Zweiteilung der Unterrichtsfächer und bei einer Zweiteilung des Gedankenkreises angelangt. Wollte man bei diesem Ergebnis sich beruhigen, so würde man mitten in der Lösung der Konzentrationsfrage stehen bleiben. Auf eine einheitliche Wirkung der Unterrichtsfächer würde man verzichten und damit auch auf die Gewinnung eines einheitlichen Gedankenkreises. Fortwährend würde der Zögling, je mit den Schwankungen des Interesses, bald mehr der einen, bald mehr der anderen Seite sich zuneigen. Nichts aber ist für die Bildung des Charakters gefährlicher, als das fortwährende Hin- und Hergeworfenwerden zwischen verschiedenen Gedankenkreisen, ohne sie in einer höheren Besinnung zusammenfassen zu können. Eine Theorie des Lehrplans, welche sich bei dieser Zweiteilung beruhigte, würde die eigene Unfähigkeit an der Stirn tragen, einen einheitlichen Organismus der Lehrfächer herzustellen.

Daher wird man zu der weiteren Frage getrieben, wie sich die zweite Gruppe der Unterrichtsfächer der erstgenannten einordnet zu einer höheren Einheit. Hier bietet nun die G e o g r a p h i e als associierende Wissenschaft ihre Dienste zunächst an. Sie wird die treue Begleiterin des Geschichts-Unterrichts, indem sie die Behandlung der Länder in der Reihenfolge vornimmt, wie sie in den Gesichtskreis der Menschen getreten sind. So stellt sie in zusammengedrängter Weise die Geschichte der geographischen Entdeckungen dar und bildet die natürliche Brücke zwischen Natur- und Menschenleben. (Vergl. Mathem. Geogr. in Reins Encyklopädie.)

Schwieriger gestaltet sich der Anschluss für die n a t u r w i s s e n - s c h a f t l i c h e n F ä c h e r. Hier könnte allerdings die Betrachtung ganz ungezwungen an die Behandlung geographischer Objekte sich anschliessen, um diesen selbst die notwendige Ergänzung zu liefern. So würde, um ein Beispiel anzuführen, der geographischen Bearbeitung des Alpengebietes die Betrachtung der Alpenflora und -Fauna zur Seite gehen. Andererseits macht sich die Erwägung geltend, dass das Leben in der Natur auch angesehen werden kann vom Standpunkt der menschlichen Zwecke. Der Wille setzt sich in Beziehung, zu den Naturdingen um diese in den Dienst des Menschen zu stellen. Denn das menschliche Handeln sieht sich nach zwei Seiten hin an Beschränkungen gewiesen:

1. an die sittlichen Musterbilder und
2. an die Natur der Dinge.

Die Gebundenheit an die sittlichen Ideen beschränkt das Handeln in seinen Zwecken; die Gebundenheit an die Natur der Dinge beschränkt das Handeln in seinen Mitteln. Neben diesen Beschränkungen liegen andererseits zugleich wesentliche Hilfen. Beides muss dem Zögling zum Bewusstsein gebracht werden bei der Bildung des Willens:

1. das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den sittlichen Ideen begründet sind;
2. das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den Naturverhältnissen liegen.

Ersteres ist Sache des Gesinnungs-, das zweite Sache des naturwissenschaftlichen Unterrichts. So vereinigen sich beide Reihen, beide Hauptgruppen in der höheren Besinnung, welche die Bildung der Gesinnung bezweckt. Beide Reihen zusammengefasst liefern den Hintergrund und die Farben für die Kulturbilder, die sowohl vom Standpunkt der Zeit, wie vom Standpunkt des Zöglings beleuchtet, in aufsteigender Folge das Interesse des Zöglings fesseln sollen.

Hierin ist das Programm für die Konzentrierung der Lehrfächer, für den Entwurf des Lehrplans in grossen Strichen gezeichnet.

In diesem Programm sind alle Punkte hervorgehoben, die für den Entwurf eines Lehrplansystems in Betracht kommen:

1. Der sittlich-religiöse Endzweck.
2. Die psychologische und historische Stufenfolge des Unterrichts, auf einander gestimmt.
3. Die Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe.

Nach diesem Programm kann der Unterricht ein Kontinuum und einer organisierten Materie vergleichbar werden. Immer noch stellt man ganz unbefangen Lehrpläne durch blosses Zusammenlegen von Stoffreihen her, und fertigt Lehrgänge, bei denen lediglich der zu behandelnde Stoff berücksichtigt wird, nicht aber die Frage, was bei der Durchführung neben ihm wird zu stehen kommen und ob und wie er damit in Verknüpfung treten könne. Es zeigt sich darin der Atomismus, der im Lehrbetrieb Platz gegriffen hat, der vermeint, durch blosses Zusammenlegen und Anhäufen ein Gebilde, durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können. Ihm setzen wir den Gedanken Platons entgegen, dass überall die Stoffe in ihrer Verbindung überblickt und nach ihrer Verwandtschaft verstanden werden sollen.

Wir fassen demnach die Konzentrationsidee in folgendem Sinne:

1. Die Gesinnungsstoffe geben i. a. die Weisung für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes in den übrigen Lehrfächern.

2. Alle Fächer haben das auf jeder Stufe zu entwerfende Kulturbild, in dessen Mittelpunkt die gesinnungbildenden Erzählungsstoffe stehen, zu ergänzen und zu vervollständigen, teils in unmittelbarem, teils in mittelbarem Anschluss.

3. Alles, was dem Individualitätskreis, der Heimat und dem Schulleben, nahe liegt, dient der Konzentration in hervorragendem Masse.

Berücksichtigt man vor allem, dass zwischen direktem und indirektem, zwischen mittelbarem und unmittelbarem Anschluss wohl unterschieden werden muss, so wird gegen eine solche Auffassung der Konzentration kaum Widerspruch erhoben werden können, vorausgesetzt, dass man überhaupt von der Notwendigkeit einer konzentrierenden Anordnung der Lehrfächer überzeugt ist. Nur darf, wie wir schon oben erwähnt haben, die Konzentration nicht in dem Sinne einer vollständigen, durchgehend direkten Abhängigkeit sämtlicher Lehrstoffe von den Gesinnungsstoffen oder gar nur von der biblischen Geschichte genommen werden, sondern auch in dem zweiten Sinne einer Konzentration der Persönlichkeit. Beide Be-

griffe der Konzentration müssen bei Aufstellung eines Lehrplansystems berücksichtigt werden; dann wird die richtige Auffassung der Konzentration gefunden, die darauf hinzielt, das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu verknüpfen. Dann werden Gruppen unter den Lehrstoffen sich bilden, die durch die kulturgeschichtliche Richtung des Ganzen geeint alle dem obersten Unterrichts- und Erziehungszweck zustreben.

Wenn nun gleich die Konzentrationstheorie als richtig anerkannt wird, so fehlt doch noch viel, dass dieselbe für die einzelnen Schulen und für die einzelnen Schuljahre durchgeführt worden sei. Offenbar ist auch die Ausarbeitung des Lehrplansystems für jedes Schuljahr mit grossen Schwierigkeiten verbunden, die nur durch andauernde Arbeit überwunden werden können. Diese muss in Konzentrationstabellen, die den zu bearbeitenden Lehrstoff jeder Woche übersichtlich darstellen, festgehalten werden. Ein Versuch, Konzentrationstabellen für das erste Schuljahr zu entwerfen, liegt am Schluss dieses Bandes vor. Sie sind aus der Praxis der Übungsschule zu Jena hervorgegangen. (Vergl. 8 Hefte „Aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. Langensalza, Beyer & S.)

Bei der Anwendung der Konzentrationsidee auf das erste Schuljahr ergiebt sich folgender Lehrplan in den Grundzügen:

Unterrichtsfächer: 1. Gesinnungsunterricht, Zeichnen, Singen, Lesen und Schreiben. 2. Naturkunde, Rechnen, Handarbeit.

1. Gesinnungsunterricht: Grimmsche Märchen. (Die Begründung, die Auswahl und Bearbeitung dieses Stoffes siehe in dem nachstehenden ersten Teil der praktischen Ausführung.) Sie bilden den Mittelpunkt des Unterrichts. Um ihn legen sich die anderen Fächer herum; durch ihn wird die Auswahl und Anordnung des Stoffes im wesentlichen bestimmt.

2. Naturkunde. Alle die Gegenstände, die von den Märchen aus eine besondere Beleuchtung und für die Kinder dadurch ein erhöhtes Interesse gewonnen haben, kommen zunächst zu unterrichtlicher Behandlung. Als Ergänzung für diese Stoffe fügt das Schulleben und die heimatliche Erfahrung manches hinzu.

3. Das Zeichnen. Es benutzt die im Gesinnungsunterricht und in der Naturkunde bearbeiteten Gegenstände als Vorlage für die Kinder. (Sogen. malendes Zeichnen: Lebensformen.)

4. Das Singen. Die Auswahl der Gesangsstoffe richtet sich nach den Stimmungen, welche Unterricht und Schulleben erzeugen. Die einzelnen Lieder sollen an den betreffenden Stellen diesen Stimmungen Ausdruck geben.

5. Lesen und Schreiben. Der Stoff wird aus den behandelten Gesinnungs- und naturkundlichen Stücken ausgewählt.

6. Das Rechnen wird an den Gedankenkreis der Kinder, also an die behandelten Sachgebiete des Gesinnungsunterrichts und der Naturkunde, oder an den Kindern bekannte Vorstellungsgruppen des täglichen Lebens angeknüpft.

Durch eine derartige Verknüpfung der einzelnen Lehrfächer wollen

wir einen einheitlichen Gedankenkreis und damit die Vorzüge erreichen, die aus einem solchen entspringen. Wir vermeiden ferner, dass der Unterricht das Verschiedenartigste, das sich in gar keinen Zusammenhang bringen lässt, nebeneinander betreibt, oder dass er gar in dem einen Fache lehrt, was in dem andern bestritten wird.

Auch für die folgenden Schuljahre suchen wir die voraufstehenden Grundsätze im „Lehrplansystem“ zur Darstellung zu bringen, selbst wenn die nach oben zu immer verwickelter werdenden Verhältnisse die Sache schwieriger machen, als im ersten Schuljahre. Je mehr aber der Stoff auseinander zu fallen droht, um so fester muss die Fügung der einzelnen Stücke vorgenommen werden, damit niemals bei aller Mannigfaltigkeit die Grundbedingungen für die Einheit des Bewusstseins, für die Einheit der Persönlichkeit, und damit für die sittliche Chauakterbildung verloren gehen.

Um aber von vornherein Missverständnisse abzuweisen, mögen hier noch einige besondere Erläuterungen Platz finden.

1. Jeder Lehrplan muss individuell gestaltet sein, d. h. die grundlegenden Gedanken und Forderungen werden zwar in allen Teilen des Reiches allgemein anerkannt werden müssen, falls sie nur in sich begründet sind; ebenso werden eine Reihe von Unterrichtsstoffen in allen Lehrplänen gleichmässig wiederkehren; aber doch dürfte eine einfache Übertragung eines Lehrplans von einer Stadt auf die andere, von einem Dorf auf das andere nicht zu rechtfertigen sein, und zwar einfach deshalb nicht, weil in jedem Lehrplan die heimatlichen Beziehungen und Bedingungen ausreichend zu Worte kommen müssen, wenn er überhaupt lebenweckend sein soll. Sowie das Lesebuch, wenn es recht eingerichtet ist, durchaus ein individuell-heimatliches Gepräge tragen muss, so auch der Lehrplan, der aus dem heimatlichen Boden, aus seiner Geschichte und aus allem, was sich auf ihm abgespielt hat und noch abspielt, seine Kraft zieht, um von da für das Fernere und Entlegenere Verständnis und Sinn zu eröffnen. Dieser individuelle Lehrplan sollte der Stolz jeder Schule sein, denn er gehört ihr allein zu. Mit den anderen teilt sie die gemeinsamen Grundlagen; die individuelle Ausgestaltung nach ihren Bedürfnissen und heimatlichen Bedingungen ist ihr alleiniges Eigentum.*)

2. Die Ausarbeitung des Lehrplans ist darum nicht Sache des Schulregiments, sondern Sache des Lehrerkollegiums. Hierin liegt die Gewähr, dass die individuellen Bedürfnisse einer Schule, die von heimatlichen Einflüssen veranlasst sind, zu ihrem Rechte kommen. Die oberste Schulbehörde wird auch hier sich darauf beschränken, regulierend und anregend zu wirken, aber nicht durch büreaukratisches Eingreifen das Einzelleben der Schulen, das doch vor allem in den individuell-gestalteten

*) Dies ist gegen alle die gerichtet, die da glauben, einen spezialisierten Lehrplan allen Schulen des Reichs aufzwängen zu können Das kann nichts anderes, als eine elende Schablonenarbeit werden In grossen Städten wird sich sogar häufig der heimatkundliche und naturkundliche Lehrplan auf der Unterstufe der einen Schule von dem einer anderen Schule in einem anderen Gebiete derselben Stadt gelegenen Schule sich wesentlich unterscheiden müssen.

Lehrplänen zu Tage tritt, unterbinden. Was das Schulregiment zu besorgen hat, ist vor allem dies: Aufstellung der Lehrziele für jede Schulgattung in den einzelnen Fächern und Prüfung, ob diese Ziele in rechter, geistbildender Weise erreicht werden. Die Lehrplanarbeit soll es ebenso, wie das speziell methodische Verfahren den Lehrerkollegien überlassen. Denn nur wo Freiheit herrscht, kann sich Leben entfalten; wo die büreaukratische Maschine sich Eingriffe in das Einzelne des Schulbetriebs vom grünen Tisch aus erlaubt, wird keine wahre Förderung erwartet werden können.

Mit der Lehrplanarbeit ist eine fortwährende Sichtung der Bildungselemente verbunden. Dieser Sichtung wird immer etwas Subjektives anhaften, um so mehr dann, wenn sie nur von einem einzelnen vorgenommen wird. Deshalb ist die Forderung gerechtfertigt, die die Lehrplanarbeit einem Kollegium, der Zusammenarbeit mehrerer zuweist, da es auch gilt, in vorsichtiger und weitblickender Weise den Forderungen eines fortschreitenden Zeitgeistes gerecht zu werden. Denn das ist von vornherein klar: gänzlich abschliessen können sich unsere Schulen nicht von den Zeitströmungen, nicht von den wissenschaflichen Fortschritten. Wo sie es thun, verlieren sie an Leben, weil sie keine Fühlung besitzen zu den Forderungen der Gegenwart; sie können eine Zeitlang noch ein kümmerliches Dasein fristen, um dann zu verschwinden. In der That sind unsere Schulen mit ihren Lehrplänen auch immer der Zeit gefolgt, wenn auch in einem oft ziemlich weiten Abstand. Aber anders wird man es auch kaum wünschen können, wenn man nicht Neuerungen anheimfallen will, die man hinterher zu bereuen hat. So wird das konservative Element in unseren Lehrplänen immer vorherrschen müssen als ein gesundes und regulierendes; freilich darf es nicht zu einem reaktionären erstarren und jede berechtigte Neuerung abweisen, nur weil sie neu ist.

Fassen wir nun zum Schluss die Ergebnisse der beiden vorangegangenen Kapitel zusammen, so können wir folgende Sätze als grundlegend für die Lehrplantheorie aufstellen:

1. Der oberste Erziehungszweck fordert die Bildung des sittlichen Charakters, dessen Wirksamkeit innerhalb der menschlichen Gesellschaft abhängig ist von der Kenntnis und dem Verständnis des Lebensinhaltes und der Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kulturarbeit.

2. Die Gegenwart unseres Volkes zeigt hoch entwickelte Verhältnisse in allen Beziehungen auf, in Kunst und Wissenschaft, in Technik und Industrie, da sie das Ergebnis einer aufsteigenden, jahrhundertelangen Entwickelung ist. Die Aneignung dieser umfangreichen, mannigfaltigen, reichgegliederten Kulturwelt bietet dem heranwachsenden Geschlecht, das die Verpflichtung übernimmt sie weiterzuführen, grosse Schwierigkeiten dar.

3. Diese Schwierigkeiten werden am natürlichsten dadurch gehoben, dass das Werden der Einzelpersönlichkeit genährt wird an dem Werden der nationalen Kultur. Daran haftet ein nachhaltiges Interesse, das an den einfachen Verhältnissen früherer Zeiten sich entzündet und in steigendem Masse das Gemüt gefangen nimmt. Also chronologisches Aufsteigen von den älteren einfacheren, zu den neueren verwickelteren

Stufen und Verhältnissen. An diesem Lehrgang kann sich der Einzelne sittlich und intellektuell ausbilden; kann er allmählich in das Verständnis der Gegenwart hineinwachsen, an deren Arbeit jeder im Sinne einer charaktervollen Persönlichkeit teilnehmen soll.

4. Der Lehrplan richtet sich also nach dem historisch-genetischen Prinzip, d. h. er sucht nach Massgabe der individuellen Entwickelungsstufen eine Auswahl von Kulturstufen aus den Entwickelungsstufen der Gesamtheit zu treffen, die als klassische Typen dem Interesse des Zöglings dauernde Nahrung geben. Als grosse, ganze, in sich und mit anderen eng zusammenhängende Stoffgruppen vermögen sie am besten die Teilnahme der jugendlichen Geister zu wecken und fest zu halten.

5. Das Kernstück jedes Lehrplans jeder Erziehungsschule bildet Religion, Geschichte und Litteratur, zusammengefasst als Gesinnungsunterricht und zusammengehalten durch die Beziehung auf den obersten Erziehungszweck. Die übrigen Fächer treten zu diesem Zentralstück in angemessene, teils direkte, teils indirekte Beziehung entsprechend dem kulturhistorischen Fortschritt, so dass aus dem bisherigen Lehrplanaggregat ein Lehrplansystem, ein organisches Geglieder von Lehrfächern und Bildungsstoffen entsteht.

So sucht der rationelle Lehrplan der Erziehungsschule, der niederen, mittleren und oberen, in gleicher Weise, wenn auch in verschiedenem Rahmen, die Kräfte der Geschichte der Jugenderziehung dienstbar zu machen. „Das Höchste, was die erwachsene Generation thun kann, ist dies, dass sie den ganzen Gewinn der bisherigen Versuche dem jungen Nachwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung," schrieb Herbart. Im gleichen Sinne fügen wir hinzu, dass die ganze Macht des Besten, was Menschen je empfanden, erfuhren und erdachten, in geordnetem Lehrplan der heranwachsenden Generation dargeboten werden soll, um diese mit den religiös-sittlichen Ideen zu durchdringen und auf die Höhe der gegenwärtigen Kultur zu heben, deren Weiterführung ihr anvertraut ist.

Nach diesen grundlegenden Sätzen haben wir folgenden Lehrplan entworfen, der als ein Versuch gelten mag, die prinzipiellen Richtlinien auf unsere Thüringischen Verhältnisse anzuwenden.

Grundlinien zu einem Lehrplan für eine

A. Historisch-humanistische Lehrfächer (Menschenleben)

Zeit	I. Gesinnungsunterricht		II Kunstunterricht			III. Sprachunterricht		
	Biblische Geschichte	Profan-Geschichte	Singen	Zeichnen	Modellieren	Lesen	Aufsatz und Grammatik	Schreiben
I. Schuljahr a) 12 Std. b) 18 Std.	Heimatlicher Vorkursus. Erbauungsstunden. Feier des Weihnachtsfestes in der Schule	Eine Auswahl Grimmscher Märchen	S. die Arbeit von Löwe und das 1.–3. Schuljahr	Malendes Zeichnen. Lebensformen im Anschluss an den Gesinnungs- und heimatl. Unt. S. Konrad Lange, Künstl. Erziehung	Prakt. Beschäftigungen im Anschluss an die Sachgebiete und zur Fortführung der Kindergartenarbeit	Vorübungen im Sprechen	—	Erlernen der Schreibformen einer Schreibschrift (lat. oder deutsch) gleichzeitig mit dem Lesenlernen
II. Schuljahr 20 Std.		Robinson (S. 2. Schuljahr 4. Aufl.)				Konz. Leseb. II. Schulj. L. Lehmensick, Lesen in Reins Handb.	—	
III. Schuljahr 22 Std.		Thür. Sagen (S. 3. Schuljahr 3. Aufl.)				Gesch. Lesebuch (Leipzig Bredt)	Vorübungen	
IV. Schulj. 24 Std.	Altes Testament: Patriarchen, Moses, Richter, Könige	Nibelungen, Gudrun	S. die Arbeit von Löwe im XXVI. Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädag. und die Schuljahre 4–8	Malendes Zeichnen	Formen im Anschluss an den Zeichen-Unterricht	Der Lesestoff wird ausser der Schülerbibliothek entnommen: 1. dem konzentrierenden Lesebuche, 2. dem biblischen Lesebuche (Schulbibel) 3. dem Quellenlesebuch für Geschichte, 4. der Sammlung historischer Gedichte. S. Lehmensick, Lese-Unterricht. Päd. Studien 1892	Anschluss an die Sachgebiete des Unterrichts und an das Schulleben. Die gramm. Übungen sind eng mit dem Aufsatz-Unterrichte verknüpft. S. d. „Schuljahre"	Üben desselben Alphabetes
V. Schulj. 26 Std.	Propheten, N. T.: Leben Jesu	Deutsche Geschichte 1. v. Hermann bis Otto I.		Romanische Kunstperiode (Heimatl. Anknüpfg.) Anschg. | Darst.				Erlernen der Schreibformen des zweiten (deutschen oder lat.) Alphabetes
VI. Schulj. 28 Std.	Leben Jesu	2. Von Otto I. bis Rudolf v. Habsburg		Gotische Zeit (Heimat) Anschg. | Darst.				
VII. Schulj. 30 Std.	Apostelgeschichte, Paulus	3. Von Rudolf v. Habsburg bis z. 30jähr. Krieg		Renaissance (Mittelalter) Anschg. | Darst.				Üben beider Alphabete gleichmässig. Geschäftsaufsätze etc.
VIII. Schulj. 32 Std.	Reformationszeit, Luther, Abschl. Schul-Katechismus	4. V. 30jähr. Krieg bis 1870/71 Wiederaufrichtung d. Reichs. Wilhelm I.		Renaissance (Neuere Zeit) Anschg. | Darst.				

achtklassige Volksschule in Thüringen

B. Naturwissenschaftliche Fächer (Naturleben)

I. Geographie			II. Naturwissenschaften		III. Mathematik		
Mathemat. Geogr.	Phys. Geogr.	Schulreisen	Technisch-wirtschaftliche Reihe	Beobachtungsreihe	Raumlehre	Rechnen	Handarbeit
Beobachtungen von Stand und Bewegung der Gestirne. (S. Finger, Heimatkunde. Heckenhain, Methodisches Lehrbuch. Diesterweg, Populäre Himmelskunde.	Wanderungen und Beobachtungen in der nächsten Umgebung S. Scholz, Haimatkunde, in Reins Encyklopädie	Vergl. Scholz, Schulreisen, Heft 5 d. Päd. Sem. zu Jena	Heimatl. Beobachtungen (Schulgarten) S. Maennel im 3. Seminarheft Jena Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig, Keil, 1857.		—	Zahlraum von 1—10 (Addition, Subtraktion)	Fortführg der Arbeiten des Kindergartens
					—	Zahlraum von 10—100 Multipl. u. Divis. nur die leichteren Formen	
	Saalthal, Unstrutthal, Thür. Wald, Thüringen	Saalthal, Unstrutthal,			—	Die schweren Reihen in Mult. u. Divis. Die grösseren Reihen	
Scheinb. Drehung der Himmelskugel. S. Capesius M. Geogr. i. d. Handb. von Rein	Rheingebiet, Donaugebiet Süddeutschland	Thür. Wald	Jäger u. Nomaden, Jagdtiere, Herdenwirtschaft, Wald und Wiese	S. Maennel im 3. Seminarheft Jena Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885 Seyfert, Arbeitskunde. Leipzig 1895 Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur. Leipzig, Teubner 1897	Würfel, quadr. Säule, Oblong. S. Vierseit. Pyramide	Unbegrenzter Zahlraum Die vier Spezies mit abstr. u. konkr. Zahlen	Anschluss an Naturkunde und Mathematik. S. d. Arbeit von Scholz, 3. Seminarheft, S. 7 ff. (S. Beyer, Naturwissensch. i. d. Erziehungsschule und den Art. i. Reins Encyklopädie
Krümmung der Erdoberfläche Jahreszeiten	Nord- und Mitteldeutschland, Wesergebiet, Elbgebiet, Oder- und Weichselgebiet	Harzgebirge	Ackerbau (Getreidebau, Obstbau, Weinbau)		6seit.S., 8seit.S., 6- u. 8 seit. Pyr., Abgest. Pyr., Walze, Kegel, Abgest. Kegel, Kugel	Die vier Spezies mit gemischten konkreten und dezimalen Zahlen	
	Alpen, Italien, Mittelmeerländer, die Schweiz, Österreich-Ungarn	Rhöngebirge	Kleinbürger, Hausbau, Bergbau, Handwerke		Eigenschaften der Raumgrössen, Darstellung und Berechnung	Bruchrechnung	
Entfernung und Grösse der Gestirne	Aussereurop. Erdteile	Lutherstätten: Eisleben, Mansfld., Magdeburg, Wittenberg	Grossbürger, Das Wasser, Verkehrsmittel, Gesundheitslehre		Körperberechnung, Körperzeichnung	Die sog. bürgerliche Rechnungsmethoden und Arten (S. Hartmann, der Rechen-Unt.)	
Kopernikus, Kepler, Galilai, Foucault, Newton.	Preussen, Skandinavien, Frankreich, Russland, England, Das deutsche Reich, Kolonieen	Leipzig und Erzgebirge	Grossbürger, Elektrizität und Magnetismus, Gesundheitslehre		Kongruenzsätze, Ähnlichkeitssätze, Pythagor. Lehrsatz		

III

Die Bearbeitung des Lehrstoffes nach den formalen Stufen

„Es ist schon viel, das Ziel zu sehen, nach dem man strebt, mehr aber noch den Weg zu finden, auf dem man es erreicht."
Feldmarschall von Moltke

Litteratur: Herbart, Pädag. Schriften (Ausgabe von Willmann). — Ziller, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. 1893. — Derselbe, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — Willmann, Pädagogische Vorträge, — Derselbe, Didaktik, 2 Bde. Braunschweig. — Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. 3. Aufl. (Pädag. Studien 1. Heft.) — Derselbe, Betrachtungen über Methode und Methodik. (Pädagog. Studien 2. Heft.) — Ackermann, Pädag. Fragen I. Reihe. — Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule (Einleitung). — Rein, Über die formalen Stufen in den pädagogischen Blättern von Kehr, Bd. VIII. — Barth, Erziehungsschule, Jahrgang 1881, Leipzig. — Just im Jahrbuch 1879, S. 199 ff. Jahrbuch 1892, S. 287 ff. in Reins Encyklopädie — Vogt, im Jahrbuch 1880, S. 107 ff. — Lange, Über Apperzeption, 4. Aufl. 1892. — Th. Wiget, Die formalen Stufen, 6. Aufl. Chur 1897. — Reich, Die Theorie der Formalstufen. Langensalza, 1889. — Frick, In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Berlin 1883. — Fries, und Menge, Lehrgänge und Lehrproben. Halle. — Just, Praxis der Erziehungsschule (Zeitschrift); seit 1887. — Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts, 2. A. 98. — Hanns, Über die Anwendbarkeit der Herbart-Zillerschen Formalstufen im Volksschulunterricht (in der Schrift: Drei Zeitfragen aus dem Gebiete des Unterrichts. Dresden 1887). — Morres, Der Lernprozess und die formalen Stufen (im Kirchen- und Schulblatt für Siebenbürgen, Jahrgang 1887.) — Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen d. Unterrichts. 3. Aufl. Langensalza 1897. — Bliedner, Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts (Rheinische Blätter 1890, Heft 1 und 2.). — Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule (Jahrbuch 1892). — Just, Zur Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1892). 24. Band. — Schulze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893, S. 323 ff.

1 Die Grundlage

Man gerät alsbald ins Dunkle und auf Irrwege, sobald man aufhört, die Unterrichtsgrundsätze aus dem natürlichen, psychischen Prozess in der Kinderseele abzuleiten.

Wie für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs, die Aufstellung des Lehrplansystems, so hat Herbart*) in seinen pädagogischen

*) Dass Herbart auch hierin an Pestalozzi anknüpft, sei hier nur kurz erwähnt. S. d. Aufsätze von Just und Wiget i. d. Jahrb. d. V. f. w. Pädag. 1882 und 1891, 92.

Schriften, insbesondere in der „Allgemeinen Pädagogik" und in dem „Umriss der pädagogischen Vorlesungen", nicht minder auch auf psychologischer Grundlage die Grundzüge zu der methodischen Verarbeitung des Lehrstoffs im erziehenden Unterrichte dargelegt, die später, namentlich von Ziller, weiter ausgebaut und bis zur unmittelbaren Anwendung auf den Unterricht fortgebildet worden sind. Es sei uns gestattet, in dem Nachfolgenden zunächst aus dem Herbartschen Gedankenkreise die in Betracht kommenden psychologisch-pädagogischen Hauptbegriffe auszuheben und mit Herbarts eigenen Worten zusammenzustellen, wie wir dies auch in den voranstehenden Kapiteln gethan haben. Es geschieht das nicht in der Absicht, dadurch den Nichteingeweihten in die Herbartsche Pädagogik einzuführen. Wer wollte sich vermessen, durch einzelne, aus grösserem Zusammenhange ausgehobene Stellen in dem umfangreichen Gedankengebäude eines grossen Mannes heimisch machen zu wollen? Es geschieht, um einesteils unseren Standpunkt genau zu bezeichnen, anderenteils um dem Leser, der nicht bereits mit den Meistern bekannt ist, wenn er am Ende des Kapitels nochmals zum Anfang desselben zurückkehrt, dadurch eine Anregung zu geben, zu den Quellen selbst, zu Herbart und Ziller, überzugehen.

Es kommen aber aus der Herbartschen Lehre vorzugsweise die Begriffe der Vielseitigkeit des Interesses, der Vertiefung und Besinnung, der Klarheit, Association, des Systems und der Methode, des analytischen, darstellenden und synthetischen Unterrichts in Betracht, Begriffe, die Herbart in zwei umfänglichen Kapiteln der „Allgemeinen Pädagogik" abhandelt, und auf welche er an zahlreichen Stellen seiner Schriften als auf Kernpunkte seines Lehrgebäudes immer wieder zurückkommt. Er sagt über:

a) Vielseitigkeit des Interesses. „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriff der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesses angeben." *)

b) Vertiefung und Besinnung. „Der Unterricht soll die Personen vielseitig bilden. Es leuchtet (aber) sogleich ein, dass eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nacheinander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung." **)

„Wer jemals sich irgend einem Gegenstande mit Liebe hingab, der weiss auch, was Vertiefung heisst. Welche Art des Wissens liesse sich ohne Verweilung erhaschen, dass man nicht nötig hätte, eine Zeit lang von allem andern die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken? Allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, gehört eine eigene Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hinein-

*) Pädagog. Schr. II., S. 533.
**) Pädagog. Schr. II., S. 535.

zuversetzen."*) „Dem Vielseitigen sind aber viele Vertiefungen angemutet. Er soll jedes mit reinlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz hingeben. Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne? Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewusstseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung. Die Vertiefungen schliessen einander, sie schliessen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müssten. Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muss also aufeinander folgen. Erst eine Vertiefung, dann eine andere, dann ihr Zusammenfassen in der Besinnung."

„Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen ineinander und in die Besinnung übergehen, die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich ist ruhend. — Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt oder durch die Sorge des Erziehers entmischt und mehreren und verschiedenen Vertiefungen dargeboten wird.

Der Fortschritt einer Vertiefung zur anderen associirt die Vorstellungen.

Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der mehreren; sie sieht jedes einzelne, als Glied des Verhältnisses, an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heisst System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis, ohne Klarheit des einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung."**)

Den vorstehenden Hauptstellen fügen wir noch einige andere Stellen an, in welchen Herbart sich ebenfalls über die beiden Begriffe der Vertiefung und Besinnung ausspricht:

„Vertiefung und Besinnung sollen gleich einer geistigen Respiration stets miteinander abwechseln. Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nacheinander in gehöriger Stärke und Reinheit (möglichst frei von Hemmungen) ins Bewusstsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. Je vollkommener und je sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht."***)

„Vertiefung wird die Mutter der Einseitigkeit, wo nicht universelle Besinnung nachhilft."

„Was in meiner allgemeinen Pädagogik über den Wechsel der Vertiefung und Besinnung als über die stets notwendige geistige Respiration gesagt ist, das kann man auch so ausdrücken: wenn eine Reihe von Auffassungen eine gewisse Hemmungssumme hat anwachsen lassen, so muss man dieselbe zuvor sich senken lassen, ehe man weiter gehen

*) Pädagog. Schr. I., S. 384 f.
**) Pädagog. Schr. I., 398 f.
***) Pädagog. Schr. I., S. 417 Anm,

darf. Dieses Gesetz der gehörigen Interpunktion beim Unterricht, wie man es nennen könnte, enthält gleichwohl nicht die ganze Bedeutung jener Worte; denn Besinnung ist nicht blosses Sinkenlassen einer Hemmungssumme, sie ist Verschmelzung des zuvor einzeln und in geteiltem Bewusstsein Aufgefassten."

„Vielseitigkeit soll Eigenschaft der Person sein, durch sie soll der Mensch recht eigentlich zum Bewusstsein seines inneren Selbst kommen, indem er alle Zufälligkeiten als zufällig anerkennt. Ein wesentliches Element derselben ist also die Besinnung, aber erstes Merkmal, was der Begriff unmittelbar bezeichnet, ist Vertiefung in Vielerlei. Die Vertiefung geschieht, indem ein Gedanke (oder eine Gedankenreihe) in uns solche Lebhaftigkeit gewinnt, dass diejenigen Vorstellungen, welche gewöhnlich unser Selbstbewusstsein begleiten, dadurch verdrängt werden. Die Besinnung geschieht, indem das, was unser gewöhnliches Bewusstsein enthält, hervortritt." *)

c) Stufen des Unterrichts. „Was nacheinander, und eins durch das andere, — was hingegen zugleich, und jedes mit eigener und ursprünglicher Kraft geschehen muss: diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine grosse Mannigfaltigkeit verflochtener Massregeln enthalten sein soll. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen nach welchen man sich zu orientieren hat . . . Die im Anfange entwickelten formalen Grundbegriffe beruhen auf Gegensätzen dessen, was nacheinander folgen müsse. Es kommt darauf an, davon die richtige Anwendung zu machen. Überhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran? Das bleibt im allgemeinen unbestimmt. Gewiss müssen sie so nahe als möglich zusammengehalten werden, denn zum Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen; deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder **kleinsten Gruppe** seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Associierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmässig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muss . . . . Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer relativen Vertiefung gefasst worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus . . . . Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die grösseren Glieder setzen sich aus kleineren zusammen, wie die

*) Pädagog. Schr. I., S. 376 Anm.

kleineren aus den kleinsten. In **jedem kleinsten Gliede** sind die vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern die nächst grösseren sich zusammensetzen." *)

d) Gang des Unterrichts: bloss darstellender, analytischer, synthetischer Unterricht. „Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird, analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äussert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden . . . Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zu Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen bloss darstellender Unterricht. Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht synthetisch heissen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandteilen deutlich hervortritt. Die bloss darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung: dennoch ist sie so wirksam, dass sie eine eigene Betrachtung und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Übung von seiten des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen."

„So oft es sich zuträgt, dass für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll: wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird dieser Kreis sich nach der Idee gleichschwebender Vielseitigkeit zweckmässig erweitern, oder innerlich besser durchsuchen lassen, und dies ist das erste, worauf man zu sehen hat. Aber auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang lässt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden, hinaustragen; oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partieen des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Masse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der älteren umgebenden Personen hinausführen; man kann überhaupt alles dasjenige bloss darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat . . . . Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube." **)

---

*) Pädagog. Schr. I., 404—406. Eine Zusammenstellung der sämtlichen hierhergehörigen Stellen siehe Pädagog. Schr. II., S. 678.

**) Pädagog. Schr. I., S. 416 f. II, S. 558 f. Vergl. die weiter unten folgende Betrachtung über den „darstellenden Unterricht."

Analytischer Unterricht. „Jeden denkenden Erzieher leitet sein gesunder Takt darauf, dass er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und die durch den bloss darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das kleinere und kleinste successiv vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. Das muss nur durchgeführt werden. Man kann das Gleichzeitig-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen, die Sachen in Bestandteile, die Bestandteile in Merkmale. Merkmale, Bestandteile, Sachen und ganze Umgebungen können der Abstraktion unterworfen werden, um mancherlei formale Begriffe daraus abzuscheiden . . . . . . Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von Beurteilung." *)

„Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, wie die Erziehung verlangt, aufzuführen . . . . Die ganze Mathematik, mit dem, was ihr vorangeht und folgt, das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neueren, gehört zum synthetischen Unterricht. Aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vokabeln und Grammatik . . . Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen: er muss die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten; nicht eben durchaus vollziehen." **)

Soweit Herbart, der in diesen Sätzen „in knappster Form ein Netz von abstrakten Begriffen entworfen hat, in welchem die Grundlinien einer psychologischen Methode enthalten sind. Dieses Netz haben manche angestaunt, ohne zu wissen, was daraus zu machen sei." Ziller blieb es vorbehalten, dieses „scheinbare Begriffslabyrinth in eine Reihe handlicher und praktischer Imperative für den Unterricht umzuwandeln." (Vogt.) Er hatte diese schwierige Aufgabe gelöst in seiner Theorie der formalen Stufen, wie wir dieselbe in der Grundlegung, den pädagogischen Vorlesungen, dem Leipziger Seminarbuche, sowie in einer Reihe zerstreuter Aufsätze in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und den Erläuterungen zu denselben niedergelegt finden. Das ist das reiche Quellenmaterial, auf welches wir den Leser hinweisen müssen.

Im folgenden versuchen wir, die Lehre von der methodischen Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes, wie sie von Ziller auf Herbartscher Grundlage entwickelt worden ist, nach den beiden Gesichtspunkten des Lernprozesses und des Stufenganges im Unterrichte darzustellen, um das Verständnis für die nachfolgende Bearbeitung der Lehrstoffe vorzubereiten.

---

*) Pädagog. Schr. II., S. 418. Vergl. Vogt, der analyt. u. der synthet. Unt. im XXVII. Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1895.

**) Pädagog. Schr. I., S., 421 f.

2 Der Lernprozess

„Es giebt für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur eine naturgemässe Methode."
Comenius

Das Lernen ist ein psychischer Vorgang, der in streng naturgesetzlicher Weise verlaufen muss, wenn durch ihn der Beitrag zum Geistesleben des Zöglings erlangt werden soll, den man sich von ihm verspricht. Von der genauen Einsicht in die Natur dieses Vorgangs und in die Bedingungen seines regelrechten Verlaufs hängt das Gelingen alles Unterrichts ab, da nur aus dieser Einsicht die sicheren Weisungen für das Lehrverfahren sich ableiten lassen. Vom Lernvorgange hat daher die pädagogische Unterrichtslehre immer ihren Ausgang zu nehmen.

Der Lernprozess durchläuft aber im grossen und ganzen zwei Hauptstufen. Er ist in seiner ersten Hälfte ein Apperzeptions-, in seiner zweiten ein Abstraktionsprozess. Immer muss zuerst vom Lehrer ein konkreter Wissensstoff, ein Mannigfaltiges von Einzelvorstellungen aus einem der Unterrichtsfächer, z. B. eine Geschichte, ein naturkundliches Anschauungsobjekt, eine sprachliche oder räumliche Form etc. dargeboten und vom Schüler aufgenommen werden; und zweitens sind sodann die gewonnenen Vorstellungsgebilde durch die weitere unterrichtliche Bearbeitung in begriffliche Einsicht überzuführen.

Der erste Akt, die Bildung und Aneignung neuer Einzelvorstellungen, nimmt folgenden Verlauf. Durch die Darbietung eines Unterrichtsstoffes wird eine Mannigfaltigkeit von Eindrücken auf den Schüler hervorgebracht, die ihn bestimmen, auf den Gegenstand zu achten, sich in denselben zu vertiefen. In diesem Zustande perzipiert die Seele die empfangenen Eindrücke, d. h. sie nimmt dieselben wahr, fasst sie auf; es entstehen Wahrnehmungen, Vorstellungen, verschieden von denen, die bis dahin in dem erleuchteten Bewusstsein vorhanden waren. Aber schon im Entstehen bewirken die neuen Gebilde auch in dem bereits vorhandenen Vorstellungskreise eine eigentümliche Reaktion, die sich dadurch zu erkennen giebt, dass sie zu den neuen in Beziehung stehenden älteren Vorstellungen ins klare Bewusstsein aufsteigen, die neuen Vorstellungen beleuchten, mit Lebhaftigkeit an sich ziehen und in die Gedankenkreise mit einführen, denen die älteren angehören. Trifft es sich, dass das gebotene Neue Verwandtes in der Seele nicht vorfindet, dass dem Neuen also aus dem Gedankenkreise gar nichts entgegen kommen kann, so bleibt dasselbe unklar, unverstanden; es erzeugt sich höchstens ein totes Wortwissen ohne Wert. Ruft das Neue dagegen einen Reichtum älterer Vorstellungen wach, die alle mit Leichtigkeit ins Bewusstsein vordringen, so werden diese zu eben so vielen Kräften, welche den neuen Vorstellungen zu voller Klarheit, Stärke und Sicherheit verhelfen; „es sind, bildlich gesprochen, die Fangarme, mit welchen das Neue erfasst und zur Verschmelzung mit dem Alten aufgenommen wird" (Wiget).

Den wichtigen Vorgang, bei welchem nach psychologischer Vor-

stellungsweise das Neue dem bekannten Alten sich assimiliert und dadurch selbst in den Gedankenkreis mit eingeht, bezeichnet die Psychologie mit dem Namen Apperzeption. Geht diese in voller Lebendigkeit vor sich, so fühlt sich der Schüler selbstthätig, geistig angeregt, gehoben, wachsend an innerem Leben: der Unterricht wirkt bildend.

In der Apperzeption erzeugt sich aber doch immer nur ein rein empirisches Wissen, ein Wissen von den äusseren Thatsachen, das zwar der objektiven, begrifflichen Einsicht zur Grundlage dient, aus der diese letztere jedoch nur dann hervorgehen kann, wenn die weitere Verarbeitung des empirisch Gegebenen in der Abstraktion hinzutritt. Wie vollzieht sich diese Herausbildung der Begriffe aus den äusseren und inneren sinnlichen Anschauungen durch Abstraktion? Mit der Gewinnung des empirischen Materials hört die Apperzeption keineswegs auf. Bei jedem Zuwachs an Einzelwissen aus Erfahrung und Umgang setzt sie sich in Form der Gedankenassociation fort. Es entstehen immer umfänglichere reihenförmige Vorstellungskomplexe, die, je klarer und beweglicher die einzelnen Glieder sind, um so öfter nach den verschiedenen Seiten hin durchlaufen werden. Reproduziert sich nun eine dieser längeren Reihen, so werden in rascher Folge alle Reihenglieder ins klare Bewusstsein gehoben bis zum letzten, für welches keine Fortsetzung mehr vorhanden ist. Infolge des Ablaufs der Reihe beim letzten Gliede entsteht ein Stillstand der geistigen Bewegung, welcher einen Rückblick veranlasst auf die ganze Reihe, deren einzelne Glieder gleichzeitig, wenn auch in der Richtung nach dem Anfangsgliede hin in abnehmender Klarheit, im Bewusstseins vorhanden sind. Jetzt geschieht ein Zweifaches:

a) das Ungleiche in den einzelnen Reihengliedern hemmt, verdunkelt sich, es tritt im Bewusstsein zurück;

b) das Gleiche, Gemeinsame verstärkt sich, macht sich mit einem bedeutenden Übergewicht über das Verschiedene geltend, bleibt allein im Bewusstsein zurück. So entsteht eine Allgemeinvorstellung, der ein einzelnes Objekt in der Wirklichkeit nicht entspricht, die aber alle Glieder der Reihe unter sich begreift, ein Begriff.

Durch nachfolgende Urteile bei der Erweiterung unserer Erfahrung („Das ist eine Korbblüte“, „Das ist keine Korbblüte“) wird der Begriff seinem Inhalte nach immer bestimmter, seinem Umfange nach immer weiter. Zuletzt wird in ihm eine ganze Klasse, eine grosse Gruppe von Einzeldingen zusammengefasst.

Dieser Fortschritt von dem konkreten Wissen zur begrifflichen Einsicht ist unerlässlich. Denn abgesehen davon, dass wir nur in dieser unser Wissen zu überschauen und zu beherrschen imstande sind, ist auch nur in dieser begrifflichen Form unser Wissen ein wahrhaft menschliches Wissen, welches einen bestimmenden Einfluss auf unseren Willen gewinnt. Sinneswahrnehmungen der mannigfachsten Art erlangt auch die höher entwickelte Tierwelt, ohne aber durch sie von der Herrschaft des Instinkts und der Begierde loszukommen, da sie diese Vorstellungen nicht zu selbstbewussten, mit Absicht verknüpften, willenbestimmenden höheren Wissensgraden zu erheben imstande ist. Einzig durch die Weiterbildung unserer elementaren Grundvorstellungen bis zum wohlgeordneten begrifflichen Er-

kennen kann aus einer Mehrheit von konkreten Einzelvorstellungen Intelligenz, Sittlichkeit nnd Religion hervorgehen.

Wir unterscheiden aber einen psychischen und einen logischen Begriff. Der psychische Begriff ist die niedere Stufe der Begriffsbildung, dem der logische Begriff als die höhere Stufe gegenübersteht. Beim psychischen Begriff hat man eine richtige Allgemeinvorstellung, ohne aber sich über alle einzelnen Begriffsmomente Rechenschaft geben zu können. Beim logischen Begriff sind dagegen alle Merkmale desselben znm klaren Bewusstsein gelangt; man kann sie an den Fingern herzählen. Dass der psychische Begriff zuwege gekommen ist, beweist die Sicherheit, mit welcher wir die Einzelvorstellungen der Allgemeinvorstellung unterordnen; dass sich die Bildung des logischen Begriffs vollzogen hat, zeigt sich in der Definition: der logische Begriff kann definiert werden.

Allerdings werden wir uns beim Unterrichte von Kindern vielfach, ja meist mit psychischen Begriffen begnügen müssen. Das kann aber um so füglicher geschehen, als ja auch der Erwachsene, selbst der gebildete Erwachsene, nur einen verhältnismässig kleinen Teil seiner Begriffe bis zn logischer Bestimmtheit durchgebildet hat*) (ein wissenschaftliches System ist eine geordnete Reihe logisch durchgebildeter Begriffe); die überwiegende Zahl seiner Begriffe ist auch bei ihm im Stadium des psychischen Begriffs stehen geblieben.

Eine andere Frage ist, ob notwendig die Schüler den langen Weg der eigenen Abstraktion von den Einzelvorstellungen bis zu den allgemein giltigen begrifflichen Resultaten geführt werden müssen, oder ob man ihnen nicht kurzer Hand die Begriffe, wie sie in den Fachwissenschaften geordnet vorliegen, etwa in der Form von Definitionen, Regeln, Lehrsätzen, Sprüchen, Lehrabschnitten dnrch sprachliche Mitteilung überliefern könne. Leider ist znm Schaden des heranwachsenden Geschlechts die Sippe derer immer noch nicht ausgestorben, die letzteres für möglich halten, so offenkundig auch die traurigen Resultate sind, die aus solchem Beginnen hervorgehen. Ein mühelos überkommenes Begriffsmaterial erzeugt stets nur ein leeres Scheinwissen, das in seinem Fortgange all die Hohlheit, die Phrase, die Blasiortheit zur Folge hat, an welcher unsere Zeit so sehr krankt. Selbst muss der Schüler sich seine Begriffswelt erschaffen, denn jeder hat an lebendigem Wissen nur, was er sich durch eigene geistige Thätigkeit erworben hat.**) Und aus lebendiger Anschauung heraus muss der Zögling seine Begriffe abstrahieren,

---

*) Vollkommen logisch bestimmte Begriffe können überhaupt nicht gedacht werden; immer haftet ihnen noch ein Rest von „Verworrenheit und die Rücksicht auf ihren Umfang an. Begriffe in streng logischem Sinne sind nur Ideale und Forderungen, denen sich das wirkliche Denken nur nähert; es entfernt sich sofort wieder von ihnen, wenn die nötige, mit Anstrengung verbundene Selbstbeherrschung nachlässt." „Daher hält sich das gewöhnliche ausserwissenschaftliche Vorstellen meistens in der Region der Gesamtvorstellungen," der psychischen Begriffe. Überhaupt wird „das klare und deutliche Denken nur von Wenigen geübt und von niemand lange und ohne Unterbrechung fortgesetzt." Schilling, Psychologie, S. 146.

**) Vergl. Götze, im Jahrbuch 1872, S. 185 f.

denn „nichts kommt in den Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war"; und nur durch die Vollkraft eigener sinnlicher Wahrnehmung erhält unser begriffliches Wissen das Leben, die Frische, die es zu einem Motor für unser Denken und Thun machen. Das gilt eben sowohl von unserer sittlichen, wie theoretischen Einsicht. Die allgemeine Forderung: „Du sollst deinem Nächsten in allen Nöten helfen!" bleibt vollständig wirkungslos, wenn sie nicht auf zahlreiche, mannigfache Bilder barmherziger Liebe (der barmherzige Samariter, der Herr in seinen Heilsthaten, der brave Mann bei Bürger, Johanna Sebus bei Goethe etc.) gestützt ist. Der psychologische Grund liegt in der Thatsache, dass die Wärme der Empfindung nicht unmittelbar an dem Abstrakten, sondern an dem Konkreten, Anschaulichen, Sachlichen haftet, und dass dieselbe als die eigentliche treibende Kraft in unserem Gedankenkreise nur von dem Besonderen auf das Allgemeine übergeleitet wird.

Mit derselben Stetigkeit im Wechsel ihrer Aufeinanderfolge wie Anschauen und Denken (Perzeption, Apperzeption und Abstraktion) und in inniger Verschmelzung mit ihnen machen sich bei der Gewinnung von Einsicht, also im Gange des Lernprozesses, noch zwei andere geistige Thätigkeiten geltend: Die Vertiefung und die Besinnung. Bei der Vertiefung versenkt sich der Geist in den Gegenstand, um ihn richtig und ganz zu erfassen, wobei alle übrigen Vorstellungen im Bewusstsein zurücktreten; bei der Besinnung sucht er den Überblick über das Ganze zu gewinnen, das Einzelne im Verhältnis zu dem in Betracht kommenden Mehreren zu erfassen. Wendet sich in der Perzeption das Aufmerken einem Gegenstande in dem Masse zu, dass alle Thätigkeit der Seele nur auf diesen Gegenstand gerichtet, alles andere vergessen ist, so ist der Zustand der Vertiefung vorhanden; treten aber nach Wahrnehmung des Objektes in der darauffolgenden Apperzeption ältere verwandte Vorstellungen mit der neuen in Beziehung, oder laufen in den Gedankenverknüpfungen ganze Reihen von Vorstellungen ab, wobei der Geist Überschau hält und das Verhältnis der Glieder zu einander zu gewinnen sucht, so ist die vorher vorhandene Vertiefung in Besinnung übergegangen; tritt nach Ablauf der Reihen in der Abstraktion ein Festhalten der gemeinsamen Merkmale des mehreren Einzelnen ein, um dieselben in einer Allgemeinvorstellung, einem Begriff zusammenzufassen und zu denken, so ist die Seele aus der Besinnung zur Vertiefung zurückgekehrt; wird hierauf in nachfolgenden Urteilen (z. B. „Der Dachgiebel unseres Hauses ist ein Dreieck"; „Die Dachfläche ist kein Dreieck, sondern ein Viereck") mit der gewonnenen Allgemeinvorstellung eine Einzelvorstellung in Beziehung gesetzt und das Verhältnis beider bestimmt, so ist wieder Besinnung vorhanden.

Die Vertiefung giebt gründlichen Einblick in das Einzelne, die Besinnung klaren Überblick über das Ganze. Dieser Wechsel beider kann, wie Herbart bemerkt,*) gewissermassen als der geistige Respirationsprozess angesehen werden, der zum Gedeihen des psychischen Lebens

*) Herbart, Pädagog. Schriften II, S. 284.

nicht minder notwendig ist, als der leibliche zum Gedeihen des psychischen Lebens. —

Aus dem Gesagten folgt: Jeder echte Lehrprozess im erziehenden Unterrichte hat unter stetem Wechsel von Vertiefung und Besinnung mit der Auffassung und Aneignung eines Mannigfachen von konkretem Vorstellungsmateriale zu beginnen, und sodann durch verschiedene Mittelstufen und innere Prozesse hindurch zur Ableitung des in demselben zugleich mit enthaltenen Allgemeingiltigen fortzuschreiten. Der erste Akt führt das wertvolle Rohmaterial herbei; der zweite verarbeitet dasselbe zu den feineren Geistesprodukten zu Begriffen, Regeln, Gesetzen, Grundsätzen, in welchen wir die Blüte unseres gesamten Geisteslebens zu suchen haben. Der stoffliche Inhalt jedes Lehrpensums muss vom Lehrer dargeboten, vom Schüler angeeignet werden; den begrifflichen Inhalt hat sich der Schüler selbst zu abstrahieren; wobei der Unterricht nur die Ziele vor Augen zu stellen, die Wege dahin zu weisen, die Hindernisse zu beseitigen hat. Alles Lernen ist darum an die einfachen Gesetze der Aneignung (Apperzeption) und der Abstraktion gebunden, und der erziehliche Unterricht, der dieses Lernen zu leiten hat, hat sich diesen Gesetzen gemäss einzurichten.

Gliederung des Unterrichtsstoffes: Lehrfächer, methodische Einheiten, Begleitstoffe*)

1. Die Lehrfächer. Nach der Idee des kulturhistorischen Fortschritts ist, wie im 1. Teil nachgewiesen, bei einem wohlgeordneten Lehrplansystem für jede Stufe der kindlichen Geistesentwickelung, also für jedes Schuljahr oder Schulhalbjahr, ein bestimmter kulturhistorischer Konzentrationsstoff mit dem zu ihm gehörigen theoretischen Lehrstoff festzustellen, in welchen Stoffen die Summe der Bildung enthalten ist, welche durch den Unterricht an den Schüler vermittelt werden soll.

Der gesamte Lehrstoff zerfällt aber in Fächer, die den Forderungen der Konzentration gemäss stets in Beziehung zu einander zu treten, Anknüpfungen aneinander zu suchen, Anregungen und Weisungen voneinander zu empfangen haben, von denen aber doch jedes derselben seiner eigenen Natur nach im Unterrichte sich entfalten muss. Denn jedes Fach fordert seine eigentümliche Behandlung, in jedem findet eine eigentümliche Gruppierung seiner Interessen und infolgedessen auch eine eigentümliche Art der Gedankenbewegung statt; jedem entspricht eine eigentümliche Gefühlsstimmung. Eine Vermischung der Fächer in der Art, dass Geschichtsunterricht in Sprachunterricht, Naturkunde in Geographie, der Unterricht im Zeichnen in Sprach- und Rechenunterricht übergeht, ist als eine verkehrte und falsche Art der Konzentration völlig unzulässig.

*) Ziller-Bergner, Materialienbuch S. 100. — Ziller, Vorlesungen S. 238. — Derselbe, Jahrbuch 1871, S. 149. Rein, Encyklopädie 4. Bd.

2. a) Die methodischen Einheiten. Wie aber der Lehrplan im ganzen in Lehrfächer, so ist hernach auch der Lehrstoff jedes Faches für jeden Jahreskursus wieder in angemessene kleinere Teile zu erlegen. Das ist notwendig, weil ein Reichtum von Wissensmaterial, wie ein solcher auch bei noch so grosser Stoffbeschränkung in jedem der Lehrfächer vorliegt, sich nur nach und nach und in mässigen Abschnitten bewältigen und aneignen lässt. Werden dem Schüler grosse Stoffmengen in langen Reihen ohne Unterbrechungen und Ruhepunkte dargeboten, so stossen immer die härtesten Gegensätze aufeinander und drohen Gefahr; er kann das massenhaft zusammengekommene Material nicht durchdringen, nicht beherrschen. Das ist ihm nur möglich, wenn der Unterricht Abschnitt für Abschnitt gründlich durcharbeitet und dadurch der Betrachtung Zeit gewährt, sich auf einmal immer nur auf ein verhältnismässig Weniges zu beschränken.

b) Die Gliederung der Lehrstoffe in den einzelnen Unterrichtsfächern darf jedoch keineswegs eine willkürliche sein. Neben der Rücksicht, die man bei Abgrenzung der Lehrabschnitte auf die Auffassungsfähigkeit, auf die durchschnittliche individuelle Weite des Bewusstseins der Zöglinge zu nehmen hat, ist hierbei das Hauptabsehen darauf zu richten, dass jeder der Abschnitte schon einen Teil des Allgemeinen, Allgemeingiltigen, Begrifflichen mit enthält, in dessen Besitz die Schüler durch den Unterricht gelangen sollen, und dass sich folgeweise innerhalb eines jeden Stoffabschnitts bei der unterrichtlichen Behandlung desselben zur Gewinnung des in ihm enthaltenen Begrifflichen ein vollständiger Lern-, bezüglich Apperzeptions- und Abstraktionsprozess vollziehen kann. Ihr bedeutsamer selbständiger Zweck (nämlich der begriffliche Bildungsgewinn), ihre scharfe Begrenzung, sowie die reiche Gliederung der Gedankenarbeit, die sich bei der methodischen Durcharbeitung an sie anschliesst, macht diese Abschnitte zu kleinen Ganzen, zu Einheiten, zu methodischen Lehreinheiten.*) Jeder andere Teil der Lehrstoffe aus den Gesinnungs-, wie aus den theoretischen Fächern, dem diese Eigenschaften fehlen, der insbesondere nicht schon einen Teil des dem Schüler zu übermittelnden begrifflichen Bildungsmaterials enthält, kann nicht als selbständige Lehreinheit, sondern nur als Teil einer solchen angesehen werden.

Die methodischen Einheiten können hiernach erklärt werden als die organischen Glieder der Lehrstoffreihen der einzelnen Unterrichtsfächer, die schon je einen Teil des an die Schüler zu übermittelnden Begriffsmaterials enthalten, und bei deren unterrichtlicher Behandlung zur Gewinnung dieses Begrifflichen ein vollständiger Lernprozess mit der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Gedankenarbeit (siehe den folgenden Abschnitt zum Ablauf gelangt.**)

---

*) Vergl. Wiget, Die formalen Stufen 1884, S. 56. — Ziller-Bergner, Materialienbuch S. 100.

**) „Selten wird eine Stunde ausreichen, alle Stufen zu durchmessen, und nicht das Stundenmass bestimmt den Umfang einer rechten didaktischen Einheit, d. h. eines geschlossenen Stoffganzen, sondern eben die Möglichkeit, jenen naturgemässen Prozess innerhalb eines Stoffes in fruchtbarer Weise zu durchlaufen." „Frick, Lehrproben 1888, Heft 16, S. 51.

c. Wie umfänglich die methodischen Einheiten zu nehmen sind, ob für eine, zwei, drei und mehr Stunden, lässt sich im allgemeinen nicht bestimmen. Es hängt teils von der Art des Unterrichtsstoffes, teils von dem Entwickelungsgrade der Schüler ab. Eine methodische Einheit im Rechnen, in der Geometrie, der Physik wird zuweilen in einer Stunde erledigt werden können, während die Einheiten in Geschichte, Geographie, Deutsch sich nicht selten auf eine ganze Reihe von Lehrstunden ausdehnen werden. In untern Klassen ist i. a. den Einheiten ein geringerer, in den oberen ein etwas grösserer Umfang zu geben.

Die Einheiten in ihrer Gesamtheit stellen den Aufbau des kindlichen Gedankenkreises durch den Unterricht dar.*) In ihrer Aufstellung liegt die Freiheit des Lehrers. Seine Gebundenheit besteht sodann in dem Befolgen der psychischen Aktionen, die der Lernprozess in sich fasst.

3. Begleitstoffe. Neben den unterrichtlichen Hauptreihen treten aber auch Nebenreihen, Lehrstoffe auf, die, hervorgerufen durch ein augenblickliches Bedürfnis oder dargebracht durch die Gunst zufälliger Umstände, sich in die Hauptreihen einschieben oder kleine Strecken neben denselben herlaufen. Diese Stoffe sind nicht wesentliche, festliegende Bestandteile des Jahreskursus; sie enthalten nicht noch ein neues Begriffliches, Allgemeingiltiges, was in den Hauptreihen noch fehle; sie sind, so sehr sie den Aufbau des gesamten Geisteslebens unterstützen mögen, keine selbständigen methodischen Einheiten und werden darum auch nicht der Durcharbeitung nach den fünf Stufen (S. 101 f) unterzogen. Sie treten bei wohlgeordnetem Lehrplansystem im Bereiche einer Einheit als Vorbereitungen, Ergänzungen u. dergl. auf und finden im Rahmen derselben ihre Erledigung. So bilden z. B. der Gegenstand einer Prüfung, das in der Andachtsstunde Gehörte, das auf dem Maigange, der Schulreise Beobachtete, soweit eine schulmässige Bearbeitung erfolgt, keine methodischen Einheiten, und es werden diese Stoffe daher auch nicht nach den formalen Stufen durchgenommen. Aber auch ein Lesestück aus einem encyklopädischen Lesebuche, z. B. ein Uhlandsches Gedicht, ein Satz aus dem Katechismus, ein Bibelspruch, ein Kirchenlied, so wichtig sie für die Bildung des kindlichen Gedankenkreises werden können, machen nicht selbständige Einheiten aus, sondern gehören im Konzentrationsunterrichte bestimmten Einheiten der Hauptfächer an, in deren Umkreise sie ihre Stelle finden. Ein sprachliches Lesestück tritt da auf, wo von dem kulturhistorischen oder naturkundlichen Unterrichte her eine Hinweisung auf dasselbe erfolgt, und wird nach der sachlichen Seite hin bis zur Aneignung des sachlichen Inhalts behandelt, während die weitere begriffliche Verarbeitung seines Gedankeninhalts über diese Stufe hinaus derjenigen methodischen Einheit des Sachunterrichts vorbehalten bleibt, in deren Sphäre der Inhalt gehört. Ein Katechismussatz, ein Spruch, ein Liedervers sind ihrer Natur nach nichts anderes als bereits formulierte begriffliche Resultate, als begriffliche Elemente. Sie werden

*) Ziller-Bergner, Materialienbuch S. 100 — Herbart Pädag. Schriften I, S, 406. — Ziller. Vorlesungen S. 238.

folglich in derjenigen Einheit des Gesinnungsunterrichts herangezogen, in welcher dieser begriffliche Inhalt gegeben ist und entwickelt werden soll. Ein zusammenhängender Unterricht, der von allgemeinen Wahrheiten ausgeht, ist erst mit Erfolg in den späteren Stadien der jugendlichen Geistesentwickelung möglich, in denen auf das Vorhandensein eines Reichtums konkreter Einzelvorstellungen mit aller Bestimmtheit gerechnet werden kann.

Die formalen Stufen des Unterrichts

Überblick

Der Unterricht kann nicht geben, er kann nur veranlassen, zu erwerben. Er hat die mannigfache Gedankenarbeit im Schüler anzuregen und zu leiten, aus der das Wissen, die Einsicht erwächst, und die man, wie wir oben gesehen, unter dem Namen „Lernen" zusammenfasst. Der regelrechte Verlauf des Lernprozesses innerhalb der methodischen Lehreinheit ist daher in erster Linie bestimmend für Art und Gang der Lehrthätigkeit, des Unterrichts bei der methodischen Durcharbeitung der Lehreinheiten.

Nun zerfällt aber der Lernprozess seiner psychischen Entwickelung nach in zwei Hauptakte:

1. in die Gewinnung der Anschauungen, des konkreten Vorstellungsmaterials, und
2. in die Entwickelung des Begrifflichen aus dem anschaulichen Stoffe.

Daher hat auch der Unterricht dem entsprechend zwei Hauptaufgaben: erstens dem Zögling den konkreten Stoff der Lehreinheit vorzulegen, darzubieten, und zweitens für die Entnahme des Begrifflichen aus demselben durch geeignete unterrichtliche Veranstaltungen zu sorgen.

Die Auffassung und Aneignung eines neuen Vorstellungsinhalts, das volle Verständnis desselben ist aber nur zu erwarten, wenn dem Neuen aus dem Gedankenkreise des Zöglings ein Reichtum an verwandten älteren Vorstellungen entgegenkommt, die das Neue aufnehmen und in den Geist mit einführen; und die Bildung der Begriffe, des Begrifflichen steht nur zu erwarten, wenn vorher im Bewusstsein die Reihen von Einzelfällen und Beispielen sich gebildet haben, aus denen dem Zögling das Begriffliche als reife Frucht von selber zufällt. Daher erfordert jede der beiden Hauptstufen des Unterrichts noch eine Vorstufe. Vor der Darbietung des Neuen hat sich der Unterricht zu vergewissern, ob im älteren Gedankenkreise genügende Anknüpfungen und welche vorhanden sind. Ja, das dem Neuen verwandte Alte muss in einer Vorbereitung geradezu zur völligen Sicherheit einmal aus den verschiedenen Teilen des Gedankenkreises ausgehoben und im Bewusstsein zusammengestellt, es muss eine Art „Probemobilmachung" vorgenommen werden, um zu erfahren, ob alles in Ordnung und für die Aufnahme des Neuen bereit ist, damit, wenn dieses alsdann selbst dar-

geboten wird, die verständnisvolle Aufnahme desselben hemmungslos vor sich geht. Anderenteils sind zur Ableitung des Begrifflichen nach der Aneignung des Neuen die gewonnenen neuen Gedanken vielfach unter sich und mit anderen ähnlichen Gedanken aus älteren Gedankenkreisen im Bewusstsein zusammenzustellen, zu überschauen, zu vergleichen, zu verknüpfen und zu trennen, um aus diesen lebhaften Gedankenassociationen, aus diesen Verknüpfungen und Vergleichungen die höhere Einsicht, das begriffliche Wissen hervorgehen zu lassen.

So gliedert sich das Hauptgeschäft des Unterrichts in jeder methodischen Einheit in zwei Hauptstufen mit je einer Vorstufe.

Der Schüler soll aber an seinem Teile aus freien Stücken und selbstbewusst an der Erreichung der Bildungsresultate mitarbeiten; wie er auch nach Erlangung des neuen Bildungsgewinns sich bewusst werden soll, dass alles Wissen, alle Erkenntnis nur als Mittel und Antrieb zu einer reichen, den sittlichen Ideen entsprechenden Bethätigung im Leben einen Wert hat. Deshalb muss im Unterrichte jenen zwei Hauptstufen mit ihren beiden Vorstufen noch etwas vorangehen und etwas nachfolgen. Voranzugehen hat die klare und bestimmte Angabe dessen, was im Unterrichte erreicht werden soll: die Zielangabe; und nachfolgen soll eine mannigfache Übung in der Anwendung des Gelernten, um durch dieselbe dem Wissen die Kraft und die stete Bereitschaft, in Wollen überzugehen, zu verleihen.

Hiernach nimmt der Unterricht in jeder methodischen Lehreinheit folgenden Verlauf. Er hat zunächst das Ziel anzugeben und sodann:

1. durch eine Vorbesprechung das neue Pensum einzuleiten und vorzubereiten;
2. das Neue selbst darzubieten;
3. dasselbe unter sich und mit Älterem zu vergleichen und zu verknüpfen;
4. die begrifflichen Resultate abzuleiten und in systematischer Ordnung zusammenzustellen, und
5. das erlangte Wissen durch Anwendung in den Gebrauch überzuführen.

Nach Herbart-Zillerschem Sprachgebrauche erhalten diese fünf Stufen die nachstehenden Bezeichnungen: 1. Analyse, 2. Synthese, 3. Association, 4. System, 5. Methode, wobei zu bemerken ist, dass bei Herbart Analyse und Synthese als eine Stufe, als die Stufe der Klarheit, zusammengefasst werden. Dass diese Benennungen nicht ganz glücklich gewählt sind, ist schon in Heft 2, Seite 28 der „Pädagogischen Studien“ nachgewiesen worden. Wir unsererseits möchten dieselben durch folgende Bezeichnungen ersetzen. 1. Vorbereitung oder Vorbesprechung, 2. Darbietung (des Neuen), 3. Verknüpfung (des Neuen unter sich und mit Älterem), 4. Zusammenfassung oder Ordnung (des Begrifflichen) und 5. Anwendung (des gewonnenen Allgemeinen). Übrigens kommen auch bei Herbart schon verschiedene Bezeichnungen für die formalen Stufen vor. Vergl. Schriften I, S. 405, 406, 408, 412.

In der Durcharbeitung der methodischen Einheiten nach den fünf

formalen Stufen liegt die Artikulation des Unterrichts, bei der innerhalb jeder Einheit der Lernprozess mit seinem Fortschritt von der Anschauung zum Begriff und seinem Wechsel von Vertiefung und Besinnung zum naturgemässen Ablauf kömmt.

Im Nachfolgenden versuchen wir, anschliessend an die gründlichen und umfassenden Arbeiten Zillers, diesen Stufengang des Unterrichts im einzelnen zu erörtern und der unterrichtlichen Praxis näher zu führen.

Das Ziel*)

Es ist ein unnatürlicher Zustand, wenn der Schüler arbeitet und sich abmüht, ohne das Ziel zu kennen, wohin er strebt.

1. Der Unterricht in jeder methodischen Einheit beginnt mit der Angabe des Zieles, das erreicht werden soll. So heisst es z. B. a) in der Unterklasse: „Heute will ich euch von einem kleinen Mädchen erzählen, dem Vater und Mutter gestorben waren"; oder: „Wir wollen von den Blumen sprechen, die wir gestern auf unserem Spaziergange genau angesehen haben"; oder: „Wir wollen das Bettchen zeichnen, in dem das kleine fromme Mädchen geschlafen hat"; b) in einer mittleren Klasse: „Wir wollen ein Gedicht von dem Helden lesen, der am Rhein so grosse Thaten verrichtete — von Siegfried"; oder: „Wir wollen das Gebiet genauer kennen lernen, welches Landgraf Ludwig auf seinen Jagden durchstreift hat"; c) in der Oberklasse: „Wir haben die Erde als eine grosse Kugel kennen gelernt, welche frei im Himmelsraume schwebt; jetzt denken wir darüber nach, ob diese grosse Kugel in Ruhe oder in Bewegung ist"; oder: „Es soll die schöne Verzierung gezeichnet werden, die wir jüngst an dem gusseisernen Gitterthore der E.'schen Villa gesehen haben"; oder: „Wir wollen uns mit der Heimat Gustav Adolfs, des grossen Schwedenkönigs und protestantischen Heerführers, bekannt machen."

Diese Zielangabe ist von grosser Wichtigkeit. Sie wird im Unterrichte geradezu zu einer psychologisch-methodischen Notwendigkeit. Gründe:

a) Sie verdrängt die bis dahin in dem erleuchteten Bewusstsein vorhandenen Vorstellungen und macht den auszubildenden neuen Vorstellungen Platz.

b) Sie versetzt den Schüler in den Gedankenkreis, in dem er sich nun bewegen soll, und befördert dadurch das freie Steigen von älteren

*) Ziller, Vorlesungen 1. Aufl. S. 140. — Derselbe, Materialienbuch (Seminarbuch 3. Aufl.) S. 109 ff. — Erläuterungen zu Jahrbuch 1877, S. 34. — Thrändorf, Stellung des Religionsunterrichts S. 38 ff. — Reinerth, Präparation, in den pädag. Studien 1882, S. 34 — Deutsche Blätter 1884, No. 36. — Dieselben, Jahrg. 1885, No. 10.

Vorstellungen, die bei der Erarbeitung des Neuen die willkommensten Hilfen sind.

c) Sie erregt die Erwartung, und das ist die günstigste Stimmung für den beginnenden Unterricht.

d) Sie ruft in dem Schüler die strebenden und wollenden Kräfte der Seele wach und giebt ihm einen kräftigen Antrieb zur selbstthätigen Mitarbeit bei Lösung der Unterrichtsaufgabe.*)

Beginnt der Unterricht ohne solche Massnahmen, so treffen die neuen Vorstellungen im Bewusstsein mit denen zusammen, die bis dahin in demselben waren, wodurch Hemmungen entstehen; die alten Vorstellungen brechen infolge der grösseren Stärke, die sie meist haben, immer wieder hervor; es entsteht keine lebendige Aufmerksamkeit, keine freudige Teilnahme an der Unterrichtsarbeit, und darum vielfach auch nur ein spärlicher Erfolg.

2. Von prinzipieller Bedeutung und besonderer Wichtigkeit ist der unter d) berührte Punkt. Der Schüler muss von vornherein wissen, um was es sich handelt, wenn er seine ganze Kraft in den Dienst des Lernens stellen soll; und er wendet sie an, wenn ihm genau bekannt ist, was erreicht werden soll. Ihn unmerklich durch Fragen und Aufgaben, deren Zweck er nicht kennt, an das Ziel hinzuführen, wie das der katechetische Unterricht thut, hat den Nachteil, dass dabei weder eine freisteigende, geistige Thätigkeit, noch eine klare, in sich zusammenhängende Einsicht entsteht. Erstaunt sieht sich der Schüler am Ende der Gedankenbewegung um; er weiss nicht, wie ihm geschehen; er überblickt den Weg nicht, den er gekommen, er erkennt den Zusammenhang nicht, in welchem das Unterrichtsergebnis zu seinem älteren Wissen steht; er gelangt nicht zu der erhöhten, freudigen geistigen Thätigkeit, zu der er allein schon durch eine bündige Zielangabe die günstigste Disposition erhalten haben würde. Ohne Ziel kein Wille. Und da der erziehende Unterricht gerade die Bildung des Willens zu seiner höchsten Aufgabe hat, so muss er dem Schüler ebenso, wie zu einer Übung des Verstandes, auch zu einer Übung des Willens werden, indem er unausgesetzt und in allen seinen Teilen nach bestimmten Zielen fortschreitet, für deren Erreichung der Schüler seine gesamten Geisteskräfte aufzubieten hat.

3. Das für jede methodische Einheit, wie für jede einzelne Lehrstunde aufzustellende Ziel kann, je nach der Art des Unterrichtsstoffes, in verschiedenen Formen auftreten, nämlich a) als Satz (z. B. Wir wollen über den Thüringer Kandelaber einen Aufsatz besprechen und schreiben; oder: Wir wollen die Alpenpässe kennen lernen, über welche die deutschen Kaiser nach Italien zogen und die deutschen Kaufleute die Waren aus Italien holten); b) als Orientierungsfrage, auf welche man keine Antwort erwartet, die nur die Richtung der Gedanken auf den Fragepunkt veranlassen soll (z. B. in der mathematischen Geographie: Wie kann der Schiffer wissen, an welchem Orte des Meeres er sich befindet, und in welcher Richtung er weiterfahren muss, um an

---

*) Vergl. dagegen Bliedner, Stoy und das pädag. Universitätsseminar, S. 306 f. u. 309.

sein Reiseziel zu gelangen?); c) als Aufgabe (z. B. in der Geometrie: Es soll bestimmt werden, wie viel qm Flächeninhalt die uns zugekehrte fünfeckige Giebelseite der Jakobschule enthält).

In welcher Form aber das Ziel auch auftreten möge, immer muss es den nachfolgenden Anforderungen an ein solches genügen:

a) Die Zielangabe muss einfach, fasslich und verständlich sein; sie darf keine Ausdrücke und Begriffe enthalten, die den Schülern noch unbekannt sind. Denn ein unklar gedachtes Ziel vermag weder den Schüler in das Vorstellungsgebiet zu versetzen, welches in Betracht kömmt, noch ihn anzuregen, seine Kräfte zur Erreichung des Zieles anzuwenden. Eine unverstandene oder halbverstandene Zielangabe ist so gut wie keine.

b) Das Ziel muss einen konkreten Inhalt haben; es darf nicht formell, es muss sachlich gefasst sein. Bloss formale Zielangaben, z. B. „dass heute da fortgefahren werden solle, wo der Unterricht das vorige Mal stehen geblieben“, oder „dass in dieser Stunde der nächste Abschnitt, die folgende Nummer zu lesen und zu besprechen sei“, sind absolut wertlos, da sie die Gedanken nicht zu richten, die Spannung im Gemüte des Kindes nicht zu erregen, das Wollen desselben nicht herauszufordern vermögen.

c) Das Ziel darf weder einen zu dürftigen, noch einen zu reichen Inhalt haben. Im ersteren Falle lässt es die Kinder kalt, gleichgiltig, regt ihre Erwartungen nicht an; im letzteren Falle verwirrt es leicht, erschwert die Auffassung und lässt die Hauptpunkte nicht bestimmt genug hervortreten. Insbesondere müssen, als dem weiterstrebenden Interesse im Fortgange des Unterrichts zuwiderlaufend, alle Vorwegnahmen im Ziel sorgfältig vermieden werden.

d) Das Ziel muss schon durch die Art seiner Fassung imstande sein, Erwartungsvorstellungen im Schüler wachzurufen, Interesse für den Gegenstand anzuregen. In dieser Hinsicht ist es durchaus nicht gleichgiltig, ob der Lehrer spricht: „Wir wollen ein Gedicht über Siegfried lesen“, oder ob er als Ziel aufstellt: „Wir wollen ein Gedicht über den Helden kennen lernen, der am Rhein so grosse Thaten verrichtete; also von wem?“ Sch.: „Von Siegfried.“ Es unterliegt keinem Zweifel, dass die zweite Fassung den Vorzug vor der ersteren verdient.

e) Endlich muss dasjenige Ziel, welches an der Spitze der methodischen Einheit steht, so gefasst sein, dass es einen leichten und bequemen Anschluss der nachfolgenden Vorbesprechung an dasselbe möglich macht. (Siehe Vorbereitung Seite 108.)

f) Das Ziel kann auch von den Schülern auf Grund des vorausgegangenen Unterrichts selbst aufgestellt werden. Das ist sogar sehr erwünscht. Hie und da kann der Lehrer durch wenige Fragen das Ziel finden lassen. So ist es ja auch im Menschenleben. Dem Erwachsenen werden Ziele und Aufgaben gestellt; aber er selbst wird ebenfalls sich solche stellen und letztere werden gewöhnlich von grösserer treibender Kraft sein.

Aus dem Gesagten folgt, dass eine angemessene Zielangabe keines-

wegs eine leichte Sache ist, und dass die Fassung derselben bei der mündlichen und schriftlichen Vorbereitung auf den Unterricht sorgfältig erwogen werden muss. Vor allem muss der Lehrer auch auf einen angemessenen Wechsel der verschiedenen Formen bedacht sein.

4. Übrigens hat nicht nur jede neue Einheit, sondern auch jede einzelne Lehrstunde von einem bestimmten Ziele auszugehen, ja es machen sich im Fortgange des Unterrichts sehr häufig auch noch an vielen anderen Stellen desselben solche Zielangaben nötig. Es gilt das Goethesche Wort: „Es genügt nicht, dass man Schritte zu einem Ziele thue, jeder Schritt muss selber ein Ziel sein.“ An der Spitze der methodischen Einheit steht das Hauptziel, welches den Inhalt der ganzen Einheit zu umspannen hat; zu Anfang der Unterrichtsstunden und im Fortgange des Unterrichts treten die Teilziele auf, welche natürlich dem Hauptziel untergeordnet sein müssen. (Willensziele — Erkenntnisziele.) Während das Hauptziel in der Regel vom Lehrer aufzustellen ist, können bei regelrechtem Fortschritt des Unterrichts infolge der realen und logischen Notwendigkeit in demselben die Teilziele meist von den Schülern selbst angegeben werden. Und wo das die Schüler zu leisten imstande sind, da sollen sie es. Es ist immer als ein gutes Zeichen anzusehen, wenn im Unterrichte sehr häufig die Fragen auftreten: „Was haben wir jetzt zu untersuchen? Welche Frage werden wir zunächst beantworten müssen? Was werden wir nun zu thun haben? Womit werden wir uns in der nächsten Stunde beschäftigen müssen? Welches ist unsere Aufgabe für die heutige Stunde? u. s. w.“ Ist das Ziel erreicht, so ist das von dem Schüler bestimmt auszusprechen. Besonders ist am Ende der Lektion der Blick auf den Fortgang des Unterrichts in der nächsten Stunde zu lenken, und zu Anfang dieser selbst das Ziel von den Schülern zu verlangen. (Vergl. hierzu den Schluss des Kapitels Seite 108).

Das Stundenziel ist jedesmal zu Anfang der Stunde, nicht erst im Laufe derselben zu stellen doch kann selbstverständlich das Ziel mit wenig Fragen auch entwickelt werden. Auch die spröderen Teile der Lehrarbeit, das Überhören, bezüglich Durchsehen der häuslichen Aufgaben, und die Wiederholung des bis dahin Durchgearbeiteten, haben sich dem Ziele unterzuordnen und sind nur im Anschluss an dasselbe, nicht vor demselben zu erledigen.*) Aus welchen Gründen? Jede Lehrstunde muss, wenn sie eine starke Gesamtwirkung ausüben soll, von einem Hauptgedanken getragen und beherrscht sein, ein einheitliches Ganze darstellen. Diesen Charakter erhält sie durch das an die Spitze tretende Ziel, welches die einzelnen Teile der Stundenarbeit organisch verbindet und zusammenhält; dieser Charakter wird ihr genommen, wenn einzelne Teile der Lehrstunde aus ihrem Verbande mit dem Ganzen gelöst und vereinzelt vorweg behandelt werden.**) An das vorwärts liegende Ziel angereiht

*) Ziller-Bergner, Materialienbuch, S. 101, 112, 264. — Ziller, Vorlesungen, S. 145. — Derselbe, Grundlegung, 2. Aufl., S. 161 f.. S. 163 No 2.

**) „Man hüte sich, das Interesse zu zerstreuen! Dies geschieht unfehlbar durch alles, was der Kontinuität der Arbeit schadet. Sie muss

und dadurch in die Beleuchtung desselben gestellt, werden die Schulaufgaben, wie die Wiederholungen mit dem Ziele zusammengedacht, in ihren Beziehungen zu diesem aufgefasst, und als erste Schritte zum neuen Ziel selbst erkannt und gewürdigt; während sie, vor der Zielangabe durchgenommen, als lose Bestandteile erscheinen, die in ihrer beziehungslosen Vereinzelung ohne nachhaltigen Eindruck bleiben. In verstärktem Masse gilt dies von der Wiederholung. So wenig es auf den ersten Blick ins Auge fallen mag, so ist es doch ein anderes, ob man, von der Wiederholung ausgehend und zum Ziele fortschreitend, z. B. in der biblischen Geschichte fragt und sagt: „Wovon haben wir das letzte Mal gesprochen? Von Jakobs Reise nach Haran. Wo musste Jakob übernachten? Welchen Traum hatte er? Welche Verheissung hatte er von Gott? Was geschah am Brunnen von Haran? Wie wurde er von seinem Vetter Laban aufgenommen? Nun wollen wir sehen, wie es ihm bei Laban ergeht," — oder ob es, vom Ziele ausgehend und zu der Wiederholung übergehend, heisst: „Wir wollen sehen, wie es Jakob bei seinem Vetter Laban ergeht. Wie es ihm unterwegs, auf der Reise von seiner Heimat bis nach Haran, ergangen ist, das wissen wir. Erzählt davon! Erzählt von seinem Nachtlager auf dem Felde; von seinem Aufenthalte am Brunnen! von seiner Aufnahme bei Laban; Stellt die bitteren und erfreulichen Reiserlebnisse zusammen; Und was wollen wir nun lernen? (Wiederholung des Ziels.)" In den fortschreitenden Unterricht gestellt, gelangt auch die Wiederholung, soweit eine solche für das zu lernende Neue nötig ist, in die Gedankenbewegung nach dem neuen Ziele mit hinein; der Reiz der Gedankenverknüpfung und Gedankenverflechtung macht sich geltend; der Schüler arbeitet mit steigenden Vorstellungen, die Wiederholung wird zu einer anregenden immanenten Wiederholung. Vor der Aufstellung des Zieles vorgenommen, tritt dagegen in ihrem ganzen Verlaufe eine Beziehung des Alten zu dem noch unbekannten und ungenannten Neuen nicht hervor; der Schüler erhält den Eindruck, dass er mit bereits Abgethanem beschäftigt werde und nicht fortschreite; ohne einen neuen Gesichtspunkt vor Augen habend, der die Gedanken richtet, arbeitet er mit gesunkenen Vorstellungen, sich durch die Fragen und Aufgaben des Lehrers willenlos fortschieben lassend; die Wiederholung sinkt zu einer wenig anregenden willkürlichen Repetition herab.

Das Ergebnis dieser Überlegungen ist: Die Lehrstunde hat mit der Aufstellung des Zieles zu beginnen, zur Besprechung der für die Stunde gegebenen mündlichen Aufgaben und schriftlichen Arbeiten, sowie zur Repetition fortzuschreiten und nach Wiederholung des Ziels zu dem Neuen überzugehen; wobei allerdings der Unterricht dafür zu sorgen hat, dass dem Schüler das Ziel nicht aus dem Auge verschwinde, sondern ihm bleibend in einer Deutlichkeit vorschwebe, die ihn befähigt, es in jedem Augenblick genau wieder anzugeben.

---

so geartet sein, dass sie ihre nötige Abwechselung im eigenen Reichtum mit sich führt; niemals darf sie, dem Wechsel zu Liebe, in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen". Herbart, Pädagog. Schriften I, S. 447. Über Lehrpläne.

Wenn man gegen diese bevorzugte, die gesamte Stundenarbeit beherrschende Stellung des Ziels einwendet, wie dies neuerdings auch von Karl Richter wieder geschieht*), dass man auf diese Weise den Schüler von einem Gedankenkreis in den anderen werfe, seine Aufmerksamkeit erst auf den eigentlichen Gegenstand richte, hernach von diesem gewaltsam auf etwas „Heterogenes“ lenke, um sie hinterher auf den Hauptgegenstand wieder zurückzuleiten, und dass man dadurch dem Schüler täglich und stündlich nur Täuschungen bereite, bei denen es zum freien Aufsteigen der Vorstellungen gar nicht kommen könne, — so bedenkt man nur nicht, dass man bei diesem Einwande von irrigen Voraussetzungen ausgeht. Man nimmt an, dass Aufgabe und Wiederholung mit dem eigentlichen Gegenstande der Stundenarbeit nichts zu thun hätten. Am meisten Anstoss scheint die Erledigung der für die Stunde gegebenen mündlichen Aufgaben und schriftlichen Arbeiten im Anschluss an das Ziel zu erregen; denn dass die Wiederholung in naturgemässer Weise vom Ziel ausgehen kann, bedarf doch schwerlich noch eines Beweises. Aber hat denn nicht bei regelrechtem Unterrichte auch die Hausaufgabe auf dem Boden der in Arbeit befindlichen methodischen Einheit zu erwachsen, in dem Gedankenkreise, in welchem sich der Unterricht eben bewegt, zu wurzeln, wenn sie überhaupt eine Bedeutung für den Unterricht gewinnen soll? Ist die Aufgabe den Forderungen der Methodik entsprechend gewählt, so enthält sie keineswegs etwas dem Inhalte des laufenden Unterrichts völlig Heterogenes; im Gegenteil, sie steht in Beziehung zu demselben; ihn bald vorbereitend, bald ergänzend, bald vertiefend, bald befestigend, sie fällt in den Rahmen der Stundeneinheit mit hinein und wird naturgemäss vom Stundenziel mit umspannt.

Steht aber die Hausaufgabe doch einmal in keiner für den Schüler erkennbaren Beziehung zum neuen Ziel — und gänzlich werden sich diese Fälle nicht vermeiden lassen, — so empfiehlt es sich, die Erledigung derselben als eine besondere Vorarbeit anzusehen und sie selbst ins Ziel mit aufzunehmen. Dasselbe wird dadurch zu einem Doppelziele, in welchem es heisst: Wir wollen zuerst eure Aufgabe durchnehmen und sodann zu dem und dem übergehen. Was bewirken wir hierdurch? Der schroffe Gegensatz der Vorstellungsmassen im Bewusstsein, der unerwartet leicht Schaden anrichtet, wird durch die Vorbereitung des Schülers auf denselben gemildert und in seinen Folgen unschädlich gemacht.**) Freilich dürfen Fälle dieser Art nur als Ausnahmen vorkommen. Wenn die Hausaufgabe regelmässig etwas dem Inhalte des laufenden Unterrichts Entgegengesetztes, Heterogenes, enthält, dann ist sicherlich nicht alles ganz in Ordnung. Wie in vorgedachtem Falle die Besprechung der aufgegebenen Arbeiten, so ist in gleicher Weise und aus ähnlichen Gründen auch die Wiederholung ins Ziel mit aufzunehmen, wenn sie nicht bloss Vorbereitung für das nachfolgende Neue ist, sondern als ein Hauptteil der Stundenarbeit, z. B. als Abschluss, als Einprägung eines Abschnittes, angesehen

*) Karl Richter, Die Herbart Zillerschen formalen Stufen. Leipzig 1888, S. 110.

**) Vergl. Ziller-Bergner, Materialienbuch S. 246.

werden muss. Es heisst in einem solchen Falle beispielsweise: Wir wollen erstens noch einmal vom Tode Siegfrieds erzählen und dann zweitens hören, wie der tote Held beklagt und begraben wurde. Es ist eben daran festzuhalten, dass im Ziel die ganze Hauptarbeit der Lehrstunde, nicht nur der eine und andere Teil derselben, angegeben wird; denn sonst steht es als Stundenziel im Widerspruch zu sich selbst.

Wird in einer Lehrstunde das Ziel nicht vollständig erreicht, so ist in der nächsten Stunde daran zu erinnern und für den Rest der Gedankenarbeit ein abgeändertes Sonderziel (Teilziel) aufzustellen.

1 Die Vorbereitung (Vorbesprechung)

(I Stufe, Analyse)

„Nur dadurch, dass man sich über das Bekannte völlig verständigt hat, kann man miteinander zum Unbekannten fortschreiten."
Goethe

Die Stufe der Vorbereitung*), mit welcher in jeder methodischen Einheit die Unterrichtsarbeit beginnt, hat die Aufgabe, die zu dem nachfolgenden Neuen in Beziehung stehenden verwandten älteren Vorstellungen im Gedankenkreise des Schülers aufzusuchen und für die Aufnahme des Neuen im Bewusstsein bereit zu stellen. Denn das Neue kann nur mit Hilfe des Alten und Bekannten, welches der Schüler bereits besitzt, recht verstanden und aufgenommen werden. „Nur wenn eine Fülle verwandter älterer Vorstellungen dem Neuen entgegenkommt, erhält dieses selbst seinen rechten Sinn, sein volles Verständnis; nur dadurch wird es möglich, dass das Neue einen tiefen Eindruck macht, ein lebendiges Gefühl erzeugt" (Ziller). Fehlt dieser lebendige Hintergrund, so verhält sich der Zögling dem Unterrichte gegenüber stumpf, gleichgültig, interesselos; das Neue bleibt ihm ein Fremdes, und der Geist verhält sich ablehnend dagegen. Darum muss jede Unterweisung an das anknüpfen, was im Schüler bereits lebt, was sein Denken und Empfinden bewegt, und der Unterricht hat auf seiner ersten Stufe für die Aushebung und Zubereitung, kurz für die Bereitstellung dieses älteren aus Heimat**) und Unterricht stammenden Gedankenmaterials zu sorgen.***)

Aber kann man es dem darzubietenden Neuen nicht selbst überlassen, das verwandte ältere Gedankenmaterial wachzurufen? Liegt es nicht gerade in der Natur der neuen Vorstellungen, die ihnen verwandten älteren aufzusuchen und sich mit ihnen zu verbinden? Und lernt nicht der Erwachsene stets in seinem Arbeits- und Interessengebiete Neues zu dem Alten, ohne dass ihm in diesen Fällen eine derartige Hilfe zu teil werden kann? Aus welchen Gründen also beim Jugendunterrichte noch diese besonderen Vorbereitung auf einer besonderen Vorbereitungsstufe?

*) Siehe für Vorbereitung und Darbietung die nachfolgenden Unterrichtsskizzen No. 11 und 14.

**) Über die Wichtigkeit des heimatlichen Materials für den gesamten Unterricht siehe den weiter unten folgenden Abschnitt „Naturkunde."

***) Vergl. Ziller-Bergner, Materialienbuch. S. 103.

a) Es ist zweifellos für die Aneignung von Neuem günstiger, wenn die apperzipierenden Vorstellungen beim Eintritt des Neuen zur Aufnahme desselben bereits vorhanden sind, als wenn sie im Augenblicke des Bedürfnisses durch den neuen Stoff selbst erst hervorgerufen werden müssen; die Aneignung kann viel hemmungsloser von statten gehen.
b) Allen Zöglingen wird wohl bei der unvermittelten Darbietung des Neuen irgend etwas einfallen; ob aber allen auch gerade das Beste, Klärendste, Wichtigste einfällt? Die Erfahrung spricht nicht für die Bejahung dieser Frage, und den Unterricht darf seine Erfolge nicht vom Zufall abhängig sein lassen.
c) Gerade bei den schwierigsten Stellen des Neuen, in denen nicht schon durch die blosse Perzeption ein gewisser Grad von Klarheit erzeugt worden ist, würde es bei dem Mangel an Klarheit den neuen Vorstellungen an Kraft fehlen, in die alten Gedankenkreise einzudringen und sich selbst die nötigen Anknüpfungen zu suchen; die Apperzeptionshilfen würden gerade da am meisten fehlen, wo sie am wenigsten zu entbehren sind. Ja, bei der Unklarheit der Perzeptionsvorstellungen würden nicht selten geradezu ungeeignete alte Vorstellungen vordringen und verkehrte oder schiefe Auffassungen veranlassen.
d) Vielfach sind die älteren, apperzipierenden Vorstellungen im Gedankenkreise der Schüler selbst noch unklar, unbestimmt, unrichtig; und sie bedürfen noch, ehe sie zum Helferdienst herangezogen werden können, der Berichtigung, die ihnen am geeignetesten in der Vorbesprechung zuteil werden kann.
e) Dem tiefen Erfassen, dem gründlichen Verständnis des Neuen ist ein möglichst reicher Hintergrund von älteren Gedanken besonders günstig, der in der Vorbesprechung beschafft werden soll und kann, an welchem es aber da immer fehlen wird, wo man den Zufall die Geschäfte besorgen lässt.

Was aber das Beispiel des Erwachsenen betrifft, so ist zu bedenken, dass Kinder eben nicht Erwachsene, sondern Kinder sind, deren Wissen noch nicht so geordnet, zusammenhängend und beweglich ist, dass es ihnen jederzeit zu Gebote stände. Es ist ferner zu bedenken, dass auch der Erwachsene nur in denjenigen Gebieten, für die in ihm bereits ein in allen seinen Teilen klarer und innig verbundener Gedankenkreis vorhanden ist, mit Aussicht auf Erfolg ohne weiteres in die Arbeit des Zulernens eintreten kann.

Bei der Bearbeitung des bereits vorhandenen Vorstellungsmaterials zwecks leichter und sicherer Aneignung des darzubietenden Neuen sind die zu diesem in Beziehung stehenden älteren Gedankenkreise des Zöglings vielfach zu zerlegen, zu zergliedern, zu analysieren; während die nachfolgende Darbietung den entgegengesetzten Weg einschlagen und aus dem Einzelnen in allmählicher Zusammensetzung kleinere und grössere Vorstellungsreihen, Vorstellungkomplexe, Gedankenganze aufbauen muss. Die Vorbereitung ist darum analytischer, die Darbietung synthetischer Unterricht. Die reinliche Auseinanderhaltung beider ist

stets im Auge zu behalten, da eine Vermengung derselben immer Hemmungen und Störungen in die Gedankenbewegung bringt, die der Klarheit der Auffassung hinderlich sind.*)

1. Ausgehend von einem Begriffe des Zieles, hat die analytische Vorbereitung die Gedankenbewegung in ununterbrochener Reihe bis zum Schluss fortzuleiten. Nirgends dürfen zusammenhangslose Einzelbetrachtungen auftreten; immer ist, zu Gunsten der Einheit des Gedankenkreises, auf ganze Vorstellungsreihen hinzuarbeiten. Wo objektive Zusammenhänge nicht bestehen, ist die Gedankenverbindung, allerdings mit Vorsicht, durch subjektive Wendungen herzustellen.

2. Die Vorbereitung muss sich in der Regel auf den ganzen Inhalt der methodischen Einheit ausdehnen; und sie darf nicht statt dessen etwa stückweise in die synthetische Darbietung an den betreffenden Stellen eingeschoben werden, weil durch eine solche Vermischung von Altem und Neuem Verwirrung entsteht. Eine Ausnahme von dieser Regel ist nötig, wo wie im Geschichtsunterrichte der oberen Klassen (siehe 6. u. 7. Schuljahr), die methodischen Einheiten, bezüglich die einzelnen Abschnitte derselben, so umfänglich werden, dass eine Gesamtvorbereitung an der Spitze der Einheit ihre Dienste versagen würde. Immer muss die Vorbereitung in alle Teile des synthetischen Materials soweit hineinreichen, dass bei der Darbietung die Vereinigung des Neuen mit dem Alten hemmungslos vor sich geht und ein weitläufiges Erklären gar nicht mehr nötig ist. Zeigt es sich hierbei, dass einzelne für das Verständnis des Neuen erforderliche Vorstellungen im Gedankenkreise des Schülers noch gar nicht vorhanden sind, so müssen dieselben, ganz in der Weise wie das nachfolgende Neue, herbeigeschafft werden.**) Wo aber mit grosser Mühe allzuviel fehlendes Material in der Vorbereitung erst beschafft werden muss, da ist entweder die Wahl des Lehrstoffs nicht die richtige gewesen, oder es hat an dem regelrechten Fortschritt des seitherigen Unterrichts gefehlt.

3. Wenn die analytische Vorbereitung sich auch immer an den Fäden hin zu bewegen hat, die aus dem nachfolgenden Neuen hergeleitet sind, so darf doch keineswegs dieses Neue selbst schon in seinem Zusammenhang zum Teil in die Vorbereitung hineingezogen werden, weil dadurch die Erwartung und damit das Interesse für das Neue eine Abschwächung erfahren würde. Wohl aber ist dem Schüler zu gestatten, an passenden Stellen mit seinen Gedanken vorauszueilen und das Nachfolgende in seinem Geiste vorzugsweise frei vorauszukonstruieren. Denn mag das Erwartete in dem nachfolgenden Neuen bestätigt werden oder nicht, beides, die Übereinstimmung wie der Kontrast, sind der Aneignung günstig.

4. Um den Gedankenkreis in möglichst weitem Umfange aufzurütteln

---

*) „Wenn man Neues und Altes in raschem Wechsel mengt, so riskiert man, entweder das Alte im Tone des Neuen zu behandeln — dann wird man langweilig; oder das Neue im Tone des Bekannten — dann wird es nicht tief genug eingeprägt." Wiget, Die formalen Stufen, 1884, S. 16. Siehe ferner; Ziller, Jahrb. 1869. S. 32. — Lange, Apperzeption. S. 94.

**) Ziller, Jahrb. 186. S. 32.

und für die Aufnahme des Neuen geschickt zu machen, müssen in der Vorbereitung auch ganz ausführliche Betrachtungen zugelassen werden. Es schadet nichts, wenn hierbei manches Nebensächliche von den Schülern gebracht wird, da das freie Ergehen in hierhergehörigen Gedankenrichtungen die Aufnahme des Neuen entschieden begünstigt, Unwesentliches aber und Störendes im Fortgange der Unterredung und zumal bei den erforderlichen Zusammenfassungen des gewonnenen Materials leicht wieder ausgeschieden und im Bewusstsein zurückgedrängt werden kann. Damit ist nicht gesagt, dass sich die Vorbesprechung bis auf jede Einzelheit, selbst bis auf jeden unwesentlichen Punkt zu erstrecken habe. Wenn sie die richtige Auffassung in der Hauptsache verbürgt, so hat sie ihrem Zwecke genügt. Ein peinliches Eingehen in jede unwesentliche Einzelheit würde eine Summe subjectiver Wendungen nötig machen, die doch nur Ausnahmen von der Regel bilden dürfen, und die Vorbesprechung einen Umfang annehmen, der nicht in dem richtigen Verhältnis zu dem Umfang des nachfolgenden Neuen stehen würde. Was sich von den Reproduktionen der Schüler zeichen lässt, soll von ihnen auch durch Zeichnungen an der Wandtafel dargestellt werden, wie denn weiter auch, um den Apperzeptionsvorstellungen zur möglichsten Klarheit zu verhelfen, auf dieser ersten Stufe schon Abbildungen aller Art herangezogen werden dürfen, unter der Voraussetzung, dass sie nichts Neues, dem Schüler Unverständliches, das Interesse Ablenkendes enthalten.

5. Endlich ist nicht zu übersehen, dass am Schlusse der Vorbereitung das analytische Material in geordnete Reihen gebracht und in solchen eingeprägt werden muss; denn nur in dieser Form wohnt ihm die höchste apperzipierende Kraft inne.

6. Was die Form dieses analytischen Unterrichts anlangt, so hat sich hier ebenso, wie auf den folgenden Stufen, der unterrichtliche Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern durchweg im Tone der Unterhaltung zu bewegen, den reinen Examinationston und die reine Examinationsfrage grundsätzlich fern haltend; denn nur in der freien Unterhaltung kann das freie Spiel der kindlichen Geisteskräfte, das freie, mutige Aussprechen der eigenen inneren Gedanken und Regungen zum Vorschein kommen. Damit ist freilich eine Forderung schwerster Art an den Lehrer gestellt, der er aber nach Möglichkeit Rechnung tragen muss.*)

7. Vor allem hat die analytische Besprechung die Erwartung und Spannung für das Neue zu erzeugen und für einen geeigneten Übergang zur Einführung des synthetischen Stoffes zu sorgen.**)

---

*) Über die Notwendigkeit der Disputationsmethode siehe Jahrb. 1877, S. 259. Vergleiche hierzu auch Pickel, Anweisung S. 20.

**) Auch bei den folgenden Unterrichtsakten ist immer genau darauf zu sehen, dass keine unvermittelten Gedankengänge entstehen, sondern die einzelnen Unterrichtsschritte durch natürliche Übergänge wohl vermittelt sind.

2 Die Darbietung
(II Stufe, Synthese)

Auf der zweiten Stufe erfolgt die Darbietung des Neuen selbst, die je nach Alter der Schüler und Art des Stoffes verschiedene Formen annimmt. Ein Märchen in der Unterklasse wird erzählt oder durch darstellenden Unterricht gewonnen, ein sprachlicher Abschnitt mit älteren Schülern gelesen, ein geographischer Gegenstand sprechend und zeichnend, ein physikalischer Vorgang experimentierend und sprechend vom Lehrer an die Schüler herangebracht. Ist die Vorbereitung rechter Art gewesen, so geht die Auffassung und Aneignung (die Apperzeption) mit Leichtigkeit und Sicherheit von statten, und der Lehrer hat nicht nötig, an dem Gegenstande noch viel herumzusprechen, herumzufragen, herumzuerklären. Wo letzteres sich doch nötig macht, da ist die Vorbereitung als verunglückt zu betrachten.

Die Darbietung vollzieht sich einesteils nach dem Gesetze der allmählichen (successiven) Klarheit, nach welchem dem Schüler der Stoff nicht massenweise auf einmal, sondern absatzweise, entsprechend der Weite des Bewusstseins, dargeboten werden darf;*) und anderenteils nach dem Gesetze der geistigen Respiration, welches einen steten Wechsel von Vertiefung und Besinnung verlangt. Es ist darum das Stoffquantum einer methodischen Einheit meist nochmals in einzelne kleinere Abschnitte zu gliedern, von welchem jeder zuerst für sich zu voller Klarheit erhoben und sodann mit den anderen verschmolzen und mit diesen in eine Einheit des Bewusstseins zusammengefasst wird. Auf dieser gesetzmässigen Grundlage verläuft die Darbietung in folgenden Schritten:

a) Jeder Abschnitt einer Einheit wird zuerst einzeln scharf und bestimmt hingestellt und zu völliger Klarheit gebracht.
b) Hierauf folgt jederzeit sogleich eine erste zusammenhängende Wiedergabe des Dargebotenen seitens eines sich dazu meldenden Schülers, die rohe Totalauffassung, welche meist noch mit mancherlei Mängeln behaftet sein wird.
c) An sie schliesst sich in der Form der Unterhaltung eine erklärende Besprechung an, in welcher von den Mitschülern Fehlerhaftes berichtigt, Unvollständiges ergänzt, vom Lehrer aber Unklares aufgehellt und klar gestellt wird, worauf für den Abschnitt eine Überschrift auszubilden und eine nochmalige berichtigte Zusammenfassung — die gereinigte Totalauffassung — vom Schüler zu geben ist. Erfolgt diese in genügender Weise, so sind nun auch die anderen Schüler bis herunter zu den schwächsten zur zusammenhängenden Wiedergabe heranzuziehen. (S. weiter unten!)

*) Vergleiche Herbart, Schr. II, S. 540; Ziller, Jahrbuch 1869, S. 39 und 40.

d) Nachdem so alle Abschnitte dargeboten, wiedergegeben, mit einer Überschrift versehen sind, folgt die Totalauffassung des Ganzen, zunächst an der Hand der Überschriften, dann ohne dieselben, und zwar zuerst von den besseren nnd hernach auch von den schwächeren Schülern.

e) Ist das Lehrpensum ein Gesinnungsstoff, so sind die Schüler nach der Auffassung nnd Aneignung des rein Thatsächlichen, Sachlichen durch zusammenfassende Hauptfragen (Konzentrationsfragen) nun auch zur Beurteilung der in dem konkreten Stoffe vorgelegten sittlichen Willensverhältnisse anzuregen, um sie dadurch die in dem Stoffe enthaltenen wertvollen sittlichen Hauptgedanken, anf die es im erziehenden Unterrichte immer vorzugsweise ankommt, gewinnen zu lassen. Das ist die vertiefende Besprechung. Sie soll ein Versenken des Schülers in „das Innenleben der geschichtlichen Personen, in die psychologischen Zustände der handelnden und leidenden Menschen“ herbeiführen, um dadurch dem Schüler nicht nur zu einem „Nachfühlen nnd Miterleben der religiösen Stimmungen und moralischen Gefühle, sondern auch zu einem lebhaften Wohlgefallen an dem sittlich Guten nnd zu einem energischen Verabscheuen des Verabscheuungswürdigen“ den stärksten Anlass zu geben (Reich, Formalstufen S. 123 f). Nach der psychologisch-ethisch-religiösen Vertiefung bringt eine nochmalige gute Zusammenfassung die Stufe der Darbietung zum Abschluss. Die ethische Beurteilung geht am sichersten von statten, wenn vorher das äusserlich Thatsächliche völlig sicher gestellt ist, weshalb die reinliche Auseinanderhaltung beider Schritte auf der zweiten Stufe als Regel festgehalten werden muss. Sie kann aber überhaupt nnr gelingen, wenn mit der Anffassung des Thatsächlichen sich starke Gefühlstöne verbunden haben. Diese aber stellen sich nur bei einer episch breiten nnd warmen Beobachtung ein. Aber keine Aburteilung, kein zu Gericht sitzen über geschichtliche Personen. (Verhältnis der absoluten Wertschätzung. S. die Verhandlungen des Thür. Herbart-Vereins, 1896).

Anschliessend an diesen Gang der Darbietung sind noch folgende Gesichtspunkte im Auge zu behalten:

1. Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass Darbietung nicht als gleichbedeutend mit dogmatischer Überlieferung angesehen werden darf. Bei historischen Gegenständen wird freilich der Stoff, wenn er nicht durch darstellenden Unterricht erarbeitet werden kann, durch Erzählen oder Lesen mitgeteilt werden müssen. Wer aber dieses Mitteilen anch anf Naturkunde, Deutsch, Rechnen, Geometrie anwenden wollte, würde sich einer grossen Verkehrtheit schnldig machen. Hier hat der Schüler durch eigene Anschauung, Beobachtung, Vergleichung, durch eigenes Nachdenken den beabsichtigten Zuwachs an nenen Vorstellungen zu gewinnen. Nichts darf ihm gegeben werden, was er durch eigene Kraft erarbeiten kann. Die Darbietung stellt nur die realen-Stoffe, Objekte anf (die naturkundlichen Gegenstände nnd Erscheinungen, die

sprachlichen Formen, die arithmetischen und geometrischen Aufgaben) und veranlasst und leitet die geistige Thätigkeit der Zöglinge zur Bearbeitung und Aneignung derselben.

2. Von den unterrichtlichen Formen der Darbietung verdient wegen seiner Wichtigkeit der sogen. **darstellende Unterricht** einer besonderen Beachtung.*) Er ist für alles Geographische, Naturkundliche, sowie nicht minder für alles Historische, welches nicht aus klassischer Lektüre in Prosa und Poesie geschöpft wird, die geeignetste Unterrichtsform. Leider ist der Begriff des darstellenden Unterrichts immer noch ein schwankender. Selbst in Herbart-Zillerschen Kreisen herrscht über die wesentlichen Merkmale desselben noch Meinungsverschiedenheit (vergl. Rein, Über den darstellenden Unterricht im 1. Jenaer Seminarheft, sowie die Verhandlungen in Essen am 23. Juli 1892). Die Begriffsverwirrung ist dadurch noch vergrössert worden, dass man gemeint hat, von der sprachlichen Bedeutung des Namens aus zu der Sache gelangen zu können. Da aber der Begriff des darstellenden Unterrichts ein historisch gegebener ist, so darf man nicht fragen, was kann man sich der Wortbedeutung nach bei diesem Namen denken, sondern vielmehr, was haben Herbart und Ziller, die den Begriff in die Pädagogik eingeführt, sich bei diesem Ausdruck gedacht? Ob für ihren Begriff der Name mehr oder weniger gut gewählt, ist eine Frage von untergeordneter Bedeutung.

Was ists aber mit dem darstellenden Unterrichte im Sinne Herbarts und Zillers? Wir meinen, dass direSache doch viel einfacher liegt, als es zu sein scheint, und wollen unsere Auffassung kurz darlegen.

Zuvörderst ist daran zu erinnern, dass nach Herbart wie nach Ziller der darstellende Unterricht nur auf den eigentlichen Sachunterricht, also auf Naturkunde, Geographie, Geschichte und epische Dichtung Anwendung findet, nicht aber auf Sprachlehre, Rechnen, Geometrie und die technischen Fächer, welche es nur mit Verhältnissen und Formen, (Sprach-, Zahl- und Raumformen) zu thun haben, die erst im Dienste des Sachunterrichtes ihre Bedeutung erhalten.**)

Die Lehrstoffe des Sachunterrichtes liegen aber teils innerhalb des Erfahrungskreises der Zöglinge, sie sind der sinnlichen Anschauung zugänglich; teils gehören sie der Fremde und der Vergangenheit an und sind somit der sinnlichen Wahrnehmung entrückt, wie alle Naturobjekte und Naturphänomene der Fremde und wie alles Geschichtliche, das abgeschlossen bereits hinter uns liegt.

---

*) Vergl. zu diesem Punkte: Herbart, Päd. Schriften II, S. 559 ff. — Derselbe, Allgem. Pädag. Kap. V, 1. — Ziller, Vorlesungen 1876, §§ 21, 23, 26. — Derselbe. Jahrbuch 1881, 1886. — Derselbe, Seminarbuch, 3. Auflage 1886. — Rein, Aus dem päd. Universitäts-Seminar zu Jena, Heft I, 1888. — Foltz, Der darstellende Unterricht, in den „Pädag. Studien", Jahrg: 1887, 3. Heft. — Foltz in Reins Encyklopädie. — Erläuterungen z. Jahrb. 1886, S. 5 ff. — Foltz in der Zeitschrift: Die Verhandlungen des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen am 23. Juli 1892 in Essen a. d. Ruhr (Deutsche Blätter 1892, No. 34 und 36).

**) „Diese Form des Unterrichts passt nur auf Gegenstände solcher Art, dass sie gehört und gesehen werden könnten." Herbart, Schr.; — Rein, Seminarheft I, S. 51, Spalte 3 und 4.

Wie soll und kann der Unterricht die Kenntnis dieser Stoffe beim Unterricht vermitteln?

Die naturkundlichen Stoffe der Heimat soll der Zögling nicht anders als auf dem Wege der eigenen wirklichen Anschauung, nicht durch Erzählung und Beschreibung kennen lernen: der Unterricht wird naturkundlich-heimatlicher Anschauungsunterricht; oder, da die Anschauung, die Erfahrung, entgegen der Erzählung und Beschreibung, ihre Stoffe immer auf einmal vor dem Auge ausbreitet und so zunächst immer eine rohe Gesamtvorstellung erzeugt, die nachher zur Klärung des Einzelnen vielfach in ihre Teile und in die Teile ihrer Teile zerlegt werden muss, um schliesslich als gereinigte Gesamtvorstellung aus dem Ganzen der unterrichtlichen Thätigkeit hervorzugehen, so trägt dieser naturkundlich-heimatkundliche Anschauungsunterricht zugleich den Charakter der Analyse an sich: er ist analytischer Anschauungsunterricht.

Anders liegt die Sache bei den Lehrstoffen, die der Fremde und, wie die Geschichte, der Vergangenheit angehören. Hier kann die unterrichtliche Darbietung nur erfolgen durch das mitteilende Wort, die Beschreibung und Erzählung. Beide vermögen aber, im Gegensatze zu der Erfahrung, die bezweckten Vorstellungsgebilde nur auf dem Wege des allmählichen Zusammenfügens der einzelnen Elemente aneinander zu erzeugen: der Unterricht ist auf der Stufe der Darbietung synthetischer Unterricht.

Wiederum aber kann diese synthetische Darbietung eine zweifache Gestalt annehmen. Sie kann erfolgen 1. auf dem Grunde einer vorliegenden klassischen Darstellung und 2. durch das Mittel der eigenen freien Gestaltung der sprachlichen Darbietung seitens des Lehrers.

Liegt für einen naturkundlichen Stoff von einem Forscher, Selbstbeobachter eine mustergültige Beschreibung oder für ein historisches Ereignis von einem Augenzeugen, einem Zeitgenossen oder einem sonstigen berufenen Erzähler eine quellenmässige oder eine klassische Darstellung vor (wie wir sie für die biblische Geschichte in den Erzählungen der Bibel haben), so kann dieselbe im Unterrichte mit den Schülern gelesen und besprochen werden; oder aber der Lehrer kann die Quelle in der Weise verwenden, dass er in engem Anschluss an diese, in der biblischen Geschichte z. B. in engem Anschluss an das Bibelwort erzählt. In beiden Fällen haben wir den synthetischen Unterricht auf der Grundlage der klassischen Lektüre, eines klassischen Textes. Da diese Darstellung nicht eigens für die vor uns sitzenden Kinder mit ihren individuellen Gedankenkreisen geschrieben ist, so ist selbstverständlich, dass die klassische Darstellung nicht ohne weiteres in allen ihren Einzelheiten aufgefasst werden wird, dass dieselbe vielmehr einer angemessenen Vorbereitung, wie einer an die Lektüre sich anschliessenden erklärenden Besprechung bedarf, um volles Verständnis der Darbietung zu gewinnen: der Unterricht wird erklärender oder nach Willmann exegetisch-synthetischer Unterricht. Denselben Charakter würde der Unterricht an sich tragen, wenn er statt der klassischen Lektüre ein nach pädagogischen Gesichtspunkten

verfasstes Lehrbuch zu Grunde legte und es lesend oder vortragend in der vorhin angegebenen Weise behandelte, nur dass die Didaktik starken Widerspruch gegen einen solchen Gebrauch eines Lehrbuchs erheben dürfte.

Aber der Lehrer kann auch selbständig, unabhängig von einer quellen- oder lehrbuchmässigen Grundlage, lediglich mit Rücksicht auf den jeweiligen Gedankenkreis, das Sprach- und Auffassungsvermögen seiner Schüler die Form für seine unterrichtliche Darbietung frei gestalten. Er kann so sprechen und erzählen, wie es die Schüler verstehen; er kann dabei die eigene Erfahrung, das eigene Erleben der Zöglinge als wirksame Hülfe für das Verständnis heranziehen; er kann das Neue geradezu „Zug für Zug mit dem im Gedankenkreise vorhandenen Verwandten und Ähnlichen zusammenstellen und zu diesen Vergleichungen gerade die frischesten, lebendigsten, wirksamsten Vergleichsvorstellungen ausheben; und er kann durch alles das Phantasievorstellungen erzeugen, so sinnlich, anschaulich, so klar und lebendig, dass in den Kindern die Täuschung entsteht, als ob das bloss Gedachte ein wirklich Angeschautes, ein Selbsterlebtes sei. So z. B. wenn Ziller in der in der Note unter dem Texte angegebenen Weise mit seinen kleinen sechsjährigen Seminarschülern „die Geburt des Christkindleins“ behandelt und wobei das, was die Kinder beitragen, jedesmal nach dem Gedankenstrich steht.*)

*) Man vergegenwärtige sich zunächst die Erzählung, wie sie in den biblischen Historienbüchern und nach ihnen im biblischen Geschichtsunterrichte aufzutreten pflegt, und dann achte man auf die Art, wie Ziller die Geschichte im nachstehenden in entwickelnd-darstellender Form gewinnt: „Wo das Christkindlein geboren ist?“ Nicht in unserem Lande — also nicht, wo unser König Albert und seine Gemahlin Carola regiert. Auch nicht, wo unser Kaiser Wilhelm regiert. In einem fernen, fernen Lande, und in einem der Länder, wohin unsere Singvögel ziehen, wenn es Winter wird — in einem sehr warmen Lande. Da ist das Christkindlein geboren, und die Eltern des Christkindleins — wohnten auch in dem Lande. Der Vater bearbeitete Holz, um Häuser daraus zu bauen, er war also — ein Zimmermann. Er musste aber einmal eine Reise mit der Mutter vom Christkindlein machen, viel weiter, als wir sie diesen Sommer gemacht haben — eine weite, weite Reise. Dabei reisten sie immer, wie wir nach Connewitz zu gehen oder auf der bayrischen Bahn fahren, also — nach Mittag, und zuletzt kamen sie in die Stadt — nach der sie gereist waren. Da wollten sie nun wohl auch übernachten, wie wir es auf unserer Reise gethan haben? — In einem Wirtshause. Aber in dem ganzen Lande gab es keine Wirtshäuser — also auch nicht in der Stadt. Es wohnten jedoch Leute in der Stadt — diese werden wohl die Eltern des Christkindleins aufgenommen haben? Nein, zu der Stadt waren schon viele andere Leute gereist, und es war nicht eine so grosse Stadt — wie Leipzig, Dresden, Berlin (wo wir wohnen u. s. w.); sie war nicht einmal so gross wie die Stadt, in der wir auf unserer Reise gewesen sind — Taucha an der Parthe — es war eine ganz kleine Stadt. Deshalb blieb den Eltern des Christkindleins nichts übrig, als an einem Orte zu übernachten, der sonst zum Aufenhaltsort für die Schafe bestimmt war — in einem Stalle für die Schafe. Also bei den Schafen? Nein, diese waren auf dem freien Felde. — Bei Nacht? Ja, am Tage hatten sie geweidet, und in jenem Lande konnten sie auch des Nachts im Freien bleiben, weil es so warm war. Natürlich waren die Schafe nicht allein auf dem Felde — sondern mit dem Hirten zusammen. So übernachteten also die Eltern

Ein Unterricht, der so das Neue in das Licht des Alten stellt, die Züge des Neuen dem bereits zu Leben gekommenen Bekannten entlehnt und auf diese Weise Phantasievorstellungen erzeugt, die an sinnlicher Fülle und eindringlicher Klarheit mit den wirklichen Anschauungen wetteifern, heisst nach Ziller darstellender Unterricht, nach Herbart bloss darstellender Unterricht. Die Belege hierzu siehe unten in der Note.*) Bloss darstellender Unterricht, d. i. Unter-

---

des Christkindleins — in einem Stalle für die Schafe. Darin gab es weiter nichts, als was die Schafe nötig haben, wenn sie im Stalle sind — Stroh, um darauf zu liegen, und niedrige Krippen, worin sie ihre Nahrung finden. Und in derselben Nacht wurde das Christkindlein seinen Eltern von dem lieben Gott geschenkt. Da werden sie es wohl in ein Bettchen auf weiche, warme Kissen gelegt haben? — Daran war an dem Orte nicht zu denken. Man musste es dahin legen, von wo sonst die Schafe ihre Nahrung nehmen — in die Krippen, und konnten es nur notdürftig in Windeln hüllen. Deshalb wird es ihnen auch gar nicht lieb gewesen sein, dass ihnen das Christkindlein in dieser Nacht geboren wurde — vielmehr freuten sie sich doch gar sehr darüber. Sie werden es daher gewiss auch allen Leuten verkündigt haben? — Das hätten sie sicherlich gern gethan; aber sie waren viel zu sehr mit dem neugeborenen Christkindlein beschäftigt und konnten sich nicht von ihm entfernen. Deshalb übernahm es der liebe Gott selbst, den Leuten die Geburt des Christkindleins zu kündigen durch einen seiner Engel — die bei dem lieben Gott oben im Himmel sind u. s. w. (Jahrb. 1881). S. weitere Beispiele bei Just, Märchen-Unterricht, ferner die nachfolgenden Unterrichtsskizzen (ausser 11 und 14) sowie die ausgeführte Präparation über Fundevogel.

*) Herbart spricht sich über den darstellenden Unterricht so aus: „Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. — Es giebt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt; eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird. Die Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, bezeichnen wir mit dem Namen: bloss darstellender Unterricht.“ (Vorles. § 107.) „Auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang lässt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden hinaustragen; oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchen das Auge eingeschlossen ist, die Masse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der älteren Personen hinausführen; man kann überhaupt alles dasjenige bloss darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnten. Gradweise wird die blosse Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich vom Gesichtskreise des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. Eben deswegen ist es unbestimmt, was und wieviel man auf sie rechnen dürfe, sowie es auch schwer sein würde, ihr bestimmte Vorschriften zu geben. Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube.“ (Vergl. auch die schöne Stelle: Schr. I, S. 403 oben.)

Und Ziller sagt in Übereinstimmung mit Herbart: „Wo das Ferne und Entlegene (aus Naturkunde) wegen seiner Verflechtung mit dem Historischen eine ausführliche Darstellung bei dem naturkundlichen Unterricht erhalten muss, da ist es immer durch einen

richt durch die blosse Darstellung, weil derselbe seine, der wirklichen sinnlichen Anschauung nahe kommenden Vorstellungsgebilde gleichwohl nicht, wie das der analytische Anschauungsunterricht thut, durch die sinnliche Wahrnehmung, sondern lediglich durch das Wort, durch die blosse (sprachliche) Darstellung gewinnen lässt (vergl. Schriften I, S. 399; II, S. 560, § 110).

Ein Unterricht dieser Art kann vielfach ebenso von einer weitläufigen analytischen Vorbereitung, wie von einer erklärenden Besprechung nach der Darbietung absehen; denn alles wird durch die Darbietung selbst schon klar. Nur der vertiefenden Besprechung wird auch hier ihr Platz nicht streitig gemacht werden dürfen. Siehe Rein, Seminarheft I, S. 51, Spalte 4, No. 3; ferner S. 52, Spalte 3, No. 4; Spalte 4, No. 3).

„Der darstellende Unterricht ahmt,“ wie Herbart sagt, „die Erfahrung nach“ (Schr. I, S. 403 oben, und II, S. 559), nicht, indem er wie diese seine Objekte auf einmal vor dem (geistigen) Auge des Schülers ausbreitet, was er seiner Natur nach als synthetischer Unterricht nicht kann; sondern indem er unter Zuhülfenahme der bereits vorhandenen Erfahrung Phantasievorstellungen von ähnlicher Vollkraft, wie die aus der Erfahrung stammenden, erzeugt. Der darstellende Unterricht ergänzt die Erfahrung.

Im Vorstehenden ist der Grundcharakter, den Herbart dem darstellenden Unterricht gegeben und an dem Ziller festhält, in kurzen Zügen gezeichnet. Wenn wiederholt die Ansicht ausgesprochen worden ist, Ziller verstehe unter dem darstellenden Unterrichte etwas ganz anderes als Herbart, so muss diese Behauptung als ein Irrtum zurückgewiesen werden. Ziller hat, wie aus den Citaten (Anmerkung S. 140) hervorgeht, den Herbartschen Begriff nicht verdrängt und durch einen andern ersetzt; er lässt denselben nur, unter strenger Festhaltung seiner Grundbedeutung, in einem etwas anderen Gewande erscheinen. Herbart kennt beim synthetischen Unterricht nur das Erzählen, das Beschreiben,

---

sogenannten darstellenden Unterricht darzubieten, d. i. es ist aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammenzusetzen. Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Ähnlichen und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es dann aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dass die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde. Das Ferne und Entlegene erscheint dann selbst wie ein im wirklichen Erfahrungskreise des Zöglings liegendes, und so schliesst es sich ganz im Geiste der Naturkunde an das Heimatliche an. Ähnlich ist es bei dem Gesinnungsunterricht; denn alles Geschichtliche, das nicht aus quellenmässiger klassischer Lektüre geschöpft oder aus Heimatsvorstellungen und durch Ergänzung derselben gewonnen wird, muss in der Form des darstellenden Unterrichts im Anschluss an die individuellen Lebensverhältnisse durch eine lebhaft ausmalende Darstellung dargeboten werden, und ebenso der Stoff, der mit Rücksicht auf die mangelhafte, falsche oder falschwirkende Apperzeption der Form von seiten des Schülers bei der Lektüre übergangen werden muss, und dessen Inhalt doch im Zusammenhange des

den Vortrag, und auch sein „bloss darstellender Unterricht“ nimmt bei ihm diese Form an. „Der Vortrag,“ sagt er, „soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe.“ (Herbart, Schriften II, 560, § 109). Ziller dagegen lässt sich mit dem Zögling in eine Unterredung ein, schafft gesprächsweise das Vorstellungsmaterial zu dem Aufbau der neuen Gedankengebilde herbei und lässt den Schüler auch an der Zusammensetzung der gewonnenen Gedankenbestandteile mitarbeiten. Es kann nicht fehlen, dass bei dieser Arbeit der Zögling öfter imstande ist, ganze Strecken des Weges ohne weitere Hülfe seitens des Lehrers selbständig zurückzulegen, indem er von den ihm gebotenen Grundlagen aus das Nachfolgende im Geiste voraus konstruiert, ohne dass deshalb seitens des Lehrers gerade das Absehen darauf gerichtet ist, den Schüler im Notfalle durch eine Reihe künstlicher katechetisch - entwickelnder Fragen, alles und jedes selbst finden zu lassen. Es ergiebt sich hieraus: der darstellende Unterricht ist bei Herbart vortragend- (bezüglich erzählend-) darstellender Unterricht bei Ziller: entwickelnd darstellender Unterricht. Ohne Zweifel würde auch Herbart in der Zillerschen Form nicht nur seinen darstellenden Unterricht wieder finden, sondern in ihr zugleich eine Vervollkommnung seines Gedankens erkennen, wie ja auch Ziller beim darstellenden Unterricht die Erzählungund Beschreibung nicht grundsätzlich ausschliesst (Vorl. S. 295).

Die Ansicht, dass die Disputationsform es eben sei, durch welche der Herbartsche darstellende Unterricht bei Ziller eine prinzipielle Änderung erfahre, indem in dieser Form noch ein neues wesentliches, den Begriff umgestaltendes Merkmal hinzutrete, ist unhaltbar. Es liegt dieser Auffassung ein logischer und ein sachlicher Fehler zu grunde. Ein logischer Fehler; denn die Disputationsform ist bei Ziller gar kein spezifisches Merkmal des darstellenden Unterrichts, sondern die Form seines Unterrichts überhaupt, des analytischen wie des rein synthetischen, des Sachunterrichts wie des Formenunterrichts und des Unterrichts in den technischen Fächern.*) Ein sachlicher Fehler liegt vor, insofern, als durch die Anwendung der Disputationsform auch auf den darstellenden Unterricht dieser weder in seinem Ziele noch in dem Mittel zum Ziele eine wesentliche Änderung erfährt. Da wie dort a) Erzeugung eines an die Klarheit der sinnlichen Anschauung heranreichenden Phantasiebildes, und zwar b) durch die Hineinstellung des Neuen in das helle Licht des Alten.

Einschneidender, weil den Kern der Sache berührend, ist eine Auffassung anderer Art, die namentlich von Dörpfeld und einer Reihe in seinem Sinne wirkender Schulmänner vertreten wird. Ziller und Dörpfeld stimmen zunächst in der Forderung überein, dass der darstellende Unterricht z. B. in der Geschichte, auf der Stufe der Klarheit das Neue

---

Ganzen nicht fehlen darf.“ (Vergl. auch Ziller, Vorl. S. 170 u. a. a. O. Erläuterungen zum Jahrbuch XIII. und XVI. — Dörpfeld, Didakt. Materialismus. 3. Auflage. Anhang 6. Gütersloh).

*) Vergl. Jahrb. 1877, S. 259; — Ziller-Bergner, Materialienbuch, S. 256.

nicht einfach glauben, durch Erzählen mitteilen dürfe, sondern dasselbe, soweit die Schüler hierzu imstande sind, von denselben erarbeiten lassen müsse. Ebenso wissen sich beide auch einig rücksichtlich der Grenzbestimmungen für das gesprächsweise Erarbeiten, das Entwickeln: nur was durch bestimmte Kausalbeziehungen hinlänglich verknüpft ist, soll dem Selbsterarbeiten des Zöglings zugemutet, alles, was sich nicht mit einiger Sicherheit von den Schülern erschliessen lässt, vom Lehrer mitgeteilt werden. Nur dass Dörpfeld der thätigen Mitarbeit des Schülers einen etwas weiteren Spielraum gewährt, indem er auch das auf Nachdenken gestützte Erraten zulässt, während Ziller dasselbe grundsätzlich ausschliesst.

Aber weit hinaus über Herbart und Ziller gehen Dörpfeld, Foltz und andere, indem sie den darstellenden Unterricht nicht auf einzelne, für denselben im Herbartschen oder Zillerschen Sinne besonders hierzu geeignete Lehrstoffe beschränken, sondern auf den gesamten Unterricht, so weit er nicht analytischer Anschauungsunterricht ist, angewendet wissen wollen. Nach Herbart und Ziller ist der darstellende Unterricht in seiner Anwendung beschränkt (bei Herbart auf die Lehrstoffe, die sich besonders vorteilhaft in das Licht der eigenen Erfahrung des Schülers stellen lassen; bei Ziller auf die Lehrstoffe, für welche eine klassische Quelle nicht vorhanden ist, oder aus pädagogischen Gründen nicht durchweg benutzt werden kann, oder dem kindlichen Verständnis nicht erreichbar ist); bei Dörpfeld und Foltz ist der entwickelnd-darstellende Unterricht die Normalform, die auch da anzuwenden ist, wo ein klassischer Text (z. B. die biblische Geschichte), ein Gedicht (z. B. Johanna Sebus von Goethe), vorliegt, indem der Inhalt zunächst darstellend zu entwickeln und dann erst in seiner klassischen Form an die Schüler heranzubringen ist. Für Dörpfeld giebt es nur Anschauungsunterricht und Darstellungsunterricht nach dem einen, und analytischen und synthetischen Unterricht nach dem andern Gesichtspunkte. Aus der Herbartschen Reihe: „analytischer, darstellender und rein synthetischer Unterricht hat der darstellende auszuscheiden und in breiterem Raume an die vorgedachte bevorzugte Stelle zu rücken, während der erklärende synthetische Unterricht, der sich unmittelbar auf einem klassischen Texte aufbaut, bei Dörpfeld überhaupt keine Stelle mehr findet.

Die Dörpfeldsche Erweiterung des Herbart-Zillerschen Begriffs des darstellenden Unterrichts steht zur Zeit auf der Tagesordnung der pädagogischen Diskussionen und wird wohl noch lange auf derselben stehen bleiben. Wir unsererseits halten an der engerbegrenzten Herbart-Zillerschen Bedeutung fest. Es ist dem Lehrer eben nicht vergönnt, alles im Unterrichte in das hellste Sonnenlicht zu stellen. Manchmal müssen wir uns auch mit gedämpfterem Sonnenlichte begnügen, ja zuweilen gradweise abwärts auch schon mit Glühlicht, mit Gaslicht, mit Kerzenlicht. Wo aber es möglich ist, den Gegenstand in das helle Sonnenlicht der eigenen individuellen, lebendigen Erfahrung des Zöglings zu stellen, da thun wir es, indem wir von dem Herbart-Zillerschen darstellenden Verfahren Gebrauch machen. Daneben haltenwir aber auch mit Ziller

an der Bedeutung des Unterrichts auf der Grundlage eines klassischen Textes fest.

Die schroffe, über ihr Ziel hinausschiessende, zum Teil auf falschen Voraussetzungen beruhende Zurückweisung, welche der darstellende Unterricht auf der Generalversammlung des „Vereins für Herbartsche Pädagogik für Rheinland und Westfalen" zu Essen am 23. Juli 1892 unter lauter Zustimmung der Versammelten erfahren,*) hat allem Anschein nach nur der Ausdehnung des entwickelnd-dar-stellenden Unterrichtes auf den grössten Teil des gesamten Unterrichts gelten sollen; denn nur auf diese Erweiterungen bezogen sich die Verhandlungen, und an einer Stelle wird das „Dörpfeldsche Entwickeln" geradezu in Gegensatz zu Herbart und Ziller gestellt. Sollte aber gleichwohl mit dieser Zurückweisung auch die Herbart-Zillersche Darstellungsform in ihrer Beschränkung auf einzelne Gebiete und Fächer getroffen werden, so würde ein solches Vorgehen in der That kaum zu begreifen sein. Wie man sich auch im einzelnen zu Herbart und Ziller stellen möge, der darstellende Unterricht derselben ist ohne Zweifel ein überaus wichtiger Gegenstand, der stets der Beachtung des erziehenden Lehrers wert bleiben wird.

3. Es ist grosses Gewicht darauf zu legen, dass der Lehrstoff in geordneten Reihen aufgefasst und im Zusammenhang vorgetragen werde. Deshalb sind die Schüler, ausser bei groben sprachlichen Verstössen, in ihrer zusammenfassenden Darstellung nicht zu unterbrechen, soviel dieselbe auch zu wünschen übrig lässt. Ruhig lasse man die Zöglinge sich aussprechen, und erst am Ende werde das Gesagte verbessert.**)

4. Wenn wir nach der Darbietung des Neuen sofort die zusammenhängende Wiedergabe verlangen und dann erst in eine erklärende Besprechung eintreten, um dieser eine gereinigte Totalauffassung folgen zu lassen, so ist dieser Gang der herrschenden Gewohnheit entgegen, die nach dem Darbieten ein Abfragen und ein erklärendes Besprechen folgen lässt und hierauf erst die zusammenhängende Darstellung verlangt. Wir halten unser Verfahren für das psychologisch besser begründete. Denn erst aus der zusammenhängenden Wiedergabe wird ersichtlich, wie der Schüler die Sache aufgefasst hat; hier erst treten die dunklen Stellen zu Tage, auf welche die Einzelbesprechung sich einlassen muss. Wer vor der Totalauffassung in die Besprechung eintritt, handelt auf geradewohl, thut vielfach Überflüssiges und erspart sich nachträgliche Erklärungen doch nicht.

Wird aber mit solchen Totalauffassungen dem Schüler nicht zuviel zugemutet? Die Erfahrung liefert den Beweis, dass auch die mittleren und

---

*) Siehe den Bericht über die Verhandlungen in den Deutschen Blättern von Dr. Mann, Jahrg. 1892, No. 35 und 36.

**) Vergl. auch: Pestalozzi, Lienhard & Gertrud, Langensalzaer Ausgabe S. 32, Anm. — Herbart, Schr. II, S. 364 f, § 118. Dr. Lukens, Die Vorstellungsreihe und ihre pädag. Bedeutung. Gütersloh, Bertelsmann 1892.

selbst schwächeren Schüler solchen zusammenhängenden Wiedergaben in ihrer Weise gewachsen sind. Es bedarf nur einiger Übung, und die Kinder geben sich mit Freuden diesem zusammenhängenden Darstellen hin, dass der kindlichen Phantasiethätigkeit ohnehin genehm ist, die ja „immer ein Ganzes zu umfassen und zu gestalten sucht."

5. Es ist nicht empfehlenswert, bei der Aneignung des Neuen den einzelnen Schüler kommandomässig zum Sprechen zu beordern. Viel besser ist es, wenn sich die Schüler, und nicht bloss einzelne, sondern alle, aus eigenem inneren Antriebe zur Darstellung melden. Der Unterricht muss dafür sorgen, dass das rege Interesse, welches zum Melden drängt, stets vorhanden ist. Aus der Zahl der sich Meldenden wählt der Lehrer aus. Erfolgt ausnahmsweise ein Melden nicht oder nur sehr vereinzelt, so ist eine nochmalige Darbietung seitens des Lehrers notwendig. Anders ist das Verfahren beim Wiederholen. Hierbei hat der Lehrer beliebig in die Reihe hineinzugreifen, unbekümmert darum, ob ein Melden erfolgt ist oder nicht. Denn was wiederholt wird, sollen alle wissen.

6. Es darf nicht darauf abgesehen werden, die Totalauffassung in vorher bestimmte Ausdrucksformen einzuzwängen. Das wird vom Schüler als Druck empfunden, der die geistige Thätigkeit lähmt. Vielmehr ist dem individuellen Ausdruck, wenn er sprachlich einigermassen gerechtfertigt ist, mag er im übrigen mehr oder weniger erschöpfend sein, der breiteste Raum zu gestatten.

7. Jeder Abschnitt, wie zuletzt auch die ganze Einheit, ist zum Behufe der Einprägung und innigen Verschmelzung der Vorstellungen in mannigfacher Abänderung ohne Hast und Übereilung vielfach zu wiederholen. Hierbei ist von den ausgebildeten Überschriften und Merkworten mit Nutzen Gebrauch zu machen.

Mit Vorsicht sind gedruckte Übungs- und Wiederholungsbücher zu benutzen. Dagegen kann mit grossem Vorteil auch das Zeichnen von Gegenständen, die sich zeichnend darstellen lassen (wenn auch nur durch sogenanntes malendes Zeichnen), sowie die schriftliche Wiedergabe kleinerer oder grösserer Teile des verarbeiteten Inhalts nach stattgehabter mündlicher und insbesondere auch orthographischer Vorbereitung dem Zwecke der Einprägung und Befestigung dienstbar gemacht werden.

3. Die Verknüpfung (Vergleichung)
(III. Stufe, Assoziation)

> „Zwar geht im menschlichen Gemüt nichts verloren; allein im Bewusstsein ist nur sehr wenig gegenwärtig; nur das Beträchtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das Höchst-Hervorragende treibt zum Handeln." Herbart

In der Darbietung und Aneignung des neuen konkreten Lehrstoffs auf der zweiten Stufe hat sich der erste Haupttakt des Lehr- und Lernprozesses, die Apperzeption des Neuen, vollzogen, und es beginnt nun innerhalb der betreffenden methodischen Einheit (mit der III. Stufe) der begriffliche Aufbau des Gedankenkreises, der

zweite Hauptakt, die Abstraktion. Es empfiehlt sich, ihn einzuleiten durch ein neues Ziel, das Abstraktionsziel, welches dem betreffenden Fache entnommen ist. Es muss ebenfalls bestimmt, konkret und fassbar sein und es muss hinlenken auf die allgemeinen Ergebnisse, die gewonnen werden sollen.*) Der dritten Stufe liegt ob, die gewonnenen Vorstellungen und Vorstellungsreihen vielfach teils unter sich, teils mit älteren Gedanken im Bewusstsein zusammenzustellen, zu vergleichen, zu verschmelzen. Eine solche Verknüpfung der Gedanken ist aus zwei Gründen unerlässlich: erstens, damit Zusammenhang, Übersicht, Einheit in den Gedankenkreis gebracht werde, und zweitens damit sich aus dem Besonderen, Einzelnen das Allgemeingültige, Wesentliche aussondere. Denn nur ein in allen seinen Teilen innig verbundener, aufs mannigfachste verknüpfter, einheitlicher Gedankenkreis hebt die Starrheit des Geistes auf, befähigt zu neuen wertvollen Kombinationen des Denkens und Thuns, erweckt die Thätigkeit der Phantasie und lässt aus dem Schatze ihrer Verbindungen die höheren geistigen Thätigkeiten der Intelligenz, des feinen Gefühls, des Interesses und des Willens hervorgehen.**)

Nirgend darf darum bloss „amorphes Gerölle“ angehäuft, immer und überall muss auf ein zusammenhängendes Wissen hin gearbeitet werden. Beruht doch „unsere ganze Persönlichkeit auf der Einheit des Bewusstseins, die gestört wird, wenn der Geist durch zusammenhangsloses Allerlei getrieben wird und sich unverbundene Vorstellungsmassen nebeneinander in ihm ablagern.“ ***)

Und die Abstraktion, das Begriffliche, die Blüte unseres Geisteslebens kommt nur dadurch zuwege, dass zu dem neu aufgenommenen Konkreten, Einzelnen andere bereits bekannte Einzelfälle, in welchen dasselbe Begriffliche enthalten ist, zur Vergleichung herangezogen werden. Nach diesen beiden Gesichtspunkten haben die Assoziationen der dritten Stufe zu erfolgen.

Die Verknüpfung schliesst sich an eine Wiederholung des synthetischen Materials an, zu welchem sie alsdann die älteren Gedankenkreise in Beziehung treten lässt, in die das synthetische Neue hineinreicht, mögen dieselben früherem Unterrichte oder der eigenen Erfahrung des Zöglings angehören; mögen in ihnen dem Neuen gleichartige oder entgegengesetzte Erscheinungen zu Tage treten. Die Verknüpfung darf jedoch nicht planlos auf alles ausgedehnt werden, was überhaupt eine solche zulässt. Es soll vielmehr das Absehen stets nur auf wertvolle Gedankenverbindungen gerichtet sein. Wertlose Assoziationen sind Spielerei, Zeitvergeudung ohne Zweck.

Besonderer Wert ist auf diejenigen Verknüpfungen zu legen, welche die Aussonderung des begrifflichen Materials bezwecken. Doch sind auch hier bestimmte Grenzen nicht zu überschreiten. Der Unterricht soll und darf nicht alles Begriffliche aussondern wollen, das n dem konkreten Inhalt der Einheit enthalten ist.

---

*) Siehe Just „Formale Stufen“ in dem Enc. Handb. der Päd.

**) Ziller, Vorlesungen S. 251. Dr. Männel, Über Abstraktion. Gütersloh 1890.

***) Willmann, Vorträge S. 95, 1 und 2.

Der Stoff zu den Verknüpfungen kann aus anderen Teilen der synthetischen Darbietung, er kann aber auch aus der analytischen Vorbereitung, aus dem früheren Unterrichte sowie aus den älteren Gedankenkreisen überhaupt entlehnt werden. Immer aber muss es bereits bekannter Stoff sein, der zur Vergleichung herangezogen wird. Neben dem, was früherer Unterricht geboten, ist insbesondere auch das Vorstellungsmaterial aus dem eigenen Erleben der Schüler bei den Gedankenverknüpfungen zu berücksichtigen. Aus dem eigenen Umgang und der eigenen Erfahrung sind dem Unterrichte gerade die besten Kräfte zuzuführen. Der Schüler muss den Eindruck bekommen, dass das Wissen, welches der Unterricht giebt, kein unfruchtbares, vereinzeltes, sondern ein mit dem Leben verbundenes, dem Leben dienendes, fruchtbares Wissen ist.

4. Die Zusammenfassung (des Begrifflichen) (Anordnung). (IV. Stufe, System)

„Ein System hat nur Wert für den, in dem es ward.“ Diesterweg

Noch hängt das Abstrakte mit dem Konkreten zusammen; noch ist eine gänzliche Aussonderung des ersteren aus dem letzteren nicht erfolgt. Diese zu bewirken ist die besondere Aufgabe der vierten Stufe. Sie hat den auf der zweiten Stufe eingeleiteten, auf der dritten Stufe weiter geführten Abstraktionsprozess zum Abschluss zu bringen und die neuen begrifflichen Erwerbungen durch Einreihung in das bis dahin bereits gewonnene Begriffssystem zum sicheren geistigen Eigentum zu machen. Zu dem Ende muss auf ihr ein Vierfaches bewirkt werden:

1. die reinliche und saubere Aussonderung des Begrifflichen aus dem Konkreten;
2. die Formulierung des sprachlichen Ausdrucks für das neue Begriffliche durch die Kinder unter Beihülfe des Lehrers;
3. die Einordnung des Begrifflichen in die bereits ausgebildeten systematischen Reihen und die Wiederholung und sichere Einprägung dieser Reihen mit dem hinzugekommenen Neuen;
4. die Fixierung des Begrifflichen durch Eintragung desselben in der Form von Stichworten, Regelbeispielen, Mustersätzen ins Systemheft als Stütze des Inhalts.*)

Das Begriffliche und Gesetzliche muss durch einzelne geschickte Fragen (nicht durch lange katechetische Entwickelung) so völlig rein und scharf aus dem konkreten Inhalt herausgelöst werden, dass es unabhängig von den Einzelvorstellungen für sich als Allgemeinvorstellung im Bewusstsein auftritt. Im Grunde genommen ist es freilich von dem Besonderen doch nicht geschieden, sondern nur „unterschieden“; denn im Untergrunde des Bewusstseins hängt es immer noch mit dem Konkreten zusammen. Und so soll es auch sein und bleiben. Denn nur durch

*) Vergl. Jahrbuch 1875. S. 271. — Jenaer Seminarheft I, Abh. V, S. 58 ff. — Reich, Die Formalstufen S. 159 ff.

diesen Zusammenhang in der Tiefe der Seele kann dem begrifflichen Allgemeinen die belebende Kraft aus dem Konkreten, sowie sein Einfluss auf dieses und auf unser Wollen und Thun gewahrt bleiben. Die Aussonderung desselben hat aber insoweit stattzufinden, dass das Begriffliche in unserem Geiste auch ein Eigenleben führen und unabhängig von dem Äusserlichen seine Macht auf dieses geltend machen kann. In das einprägende Wiederholen dürfen Anklänge an die konkreten Einzelfälle nicht mehr hineinspielen. Wohl aber ist den Schülern zu gestatten, dem allgemeinen Satze ein Beispiel anzufügen.

Bei naturkundlichen und geographischen Stoffen besteht die begriffliche Fassung vielfach wenigstens auf unteren Stufen in der kurzen und knappen, alles Wesentliche einschliessenden, alles Unwesentliche ausschliessenden Beschreibung oder Darstellung des Gegenstandes, ähnlich den Beschreibungen und Darstellungen, wie sie in kurz gefassten Lehrbüchern für diese Gegenstände gefunden werden.*)

Begriffe im strengen Sinne des Wortes sind das freilich nicht; denn die in solchen Darstellungen zum Ausdruck gebrachten Vorstellungen sind nicht Allgemein-, sondern Einzelvorstellungen. Aber doch hat immerhin bei ihrer Bildung schon eine Art Abstraktion stattgefunden, indem von den ihnen anhaftenden gleichgültigen, nebensächlichen Eigenschaften abgesehen und ausschliesslich auf die ihr Wesen ausmachenden charakteristischen Merkmale hingesehen wird. Wenn sonach auch die Vorstellungen dieser Art sich allerdings nur auf einzelne wirkliche Gegenstände (Sinnendinge) beziehen, so werden diese in ihnen doch nur in ihren wesentlichen Merkmalen, gewissermassen in ihrer Idee gedacht, befreit von allen den nicht zu ihrem eigentlichen Wesen gehörigen, wechselnden Nebenbestimmungen, die bei der Verkörperung der Idee sich ihnen angeschlossen haben. Jedenfalls haben wir für unsere praktischen Zwecke daran festzuhalten, dass es Abstraktionen höheren und niederen Grades giebt, von denen die ersteren die Begriffe im strengeren Wortsinn, die letzteren aber begriffsartige Vorstellungen von Einzeldingen nach ihren wesentlichen Merkmalen (wie die Charakteristik eines Mannes) enthalten. Schilling (Psychologie S. 139) nennt die ersteren allgemeine, die letzteren individuelle Begriffe und weist die Bildung der letzteren in den §§ 67 und 68 seines Lehrbuch der Psychologie nach. Ein gewisses Recht, auf den 4. Stufen der methodischen Einheiten aufzutreten, wird auch den individuellen Begriffen nicht abgesprochen werden dürfen.**)

Die Form des sprachlichen Ausdrucks für die gewonnenen begrifflichen Resultate ist den Schülern nicht aufzunötigen. Sie haben vielmehr diesen Ausdruck in gemeinsamer Arbeit, wobei der Lehrer nur leise leitend aufzutreten hat, und ganz nach ihrem jedesmaligen Erfassen selbst zu formulieren und den Inhalt in dieser Form festzuhalten. Wo es sich um Normen für unser sittliches Verhalten handelt, können dieselben auch in der Form von Sprüchen, Sprüchwörtern, Katechismus-

---

*) Vergl. die Leitsätze von Kipping für die Verhandlungen des Th. Herb. Vereins 1898.

**) Vergl. die Verhandlungen des Thüring. Herbart-Vereins 1897 sowie des Vereins f. wiss. Päd. in Eisleben 1897.

sätzen, Liederstrophen gemerkt werden. Aber auch in diesem Falle müssen sie vorher in der Sprache der Kinder ihren Ausdruck gefunden haben und jederzeit in derselben wieder finden können, sollen anderes die Zöglinge vor totem Wort- und Gedächtniswissen bewahrt bleiben.

Bei der (mündlichen) Einordnung der Resultate in die begrifflichen Reihen sind diese letzteren jedesmal im ganzen Umkreise des Neuen zu wiederholen, wodurch nach und nach das ganze erarbeitete System zu einer Klarheit und Sicherheit gebracht wird, die ihm die Herrschaft im Gedankenkreise innerhalb seines Gebietes sichert.

Die schriftliche Darstellung der Begriffe und Gesetze erfolgt in der Form von Stichworten und Beispielen, die aber bei den Wiederholungen in der Form von Sätzen gelesen werden. Diese Art der Eintragung hat den Vorzug der grössern Übersichtlichkeit, und — was die Hauptsache ist — sie thut hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks und des allmählichen Werdens der Begriffe dem Schüler keinen Zwang an. Auch der Begriff und sein Ausdruck haben eine Reihe von Entwickelungen zu durchlaufen. Die schärfere Ausgestaltung des Begriffs auf einer höhern Stufe verlangt auch eine schärfere Fassung des Ausdrucks, als auf einer früheren Stufe nötig war. Unsere Eintragung ermöglicht es dem Schüler, je nach dem Stande seiner Begriffsbildung und seiner sprachlichen Gestaltungskraft, den sprachlichen Ausdruck für seine begrifflichen Erwerbungen zu formulieren, auf einer niedern Stufe so, auf einer höhern anders, bestimmter, während eine vorzeitige, feste schriftliche Definition den Begriffsbildungsprozess unterbricht und einem verderblichen Verbalismus in die Hände arbeitet. (Vergl. Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, Heft I, S. 58 ff).

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei noch auf einen Punkt hingewiesen. Sind in einer methodischen Einheit aus dem konkreten Material mehrere Begriffe, Sätze zu gewinnen, so darf die Gedankenbewegung in den einzelnen Reihen der Verknüpfungen der 3. Stufe nicht unmittelbar vor ihrem Ablauf, der Gewinnung des begrifflichen Resultates abgebrochen werden, in der Absicht, die Aushebung der allgemeinen Sätze lediglich der 4. Stufe aufzubewahren. Das wäre psychologisch völlig unberechtigt. Vielmehr ist in jeder einzelnen Reihe der 3. Stufe der Abstraktionsprozess bis zur Gewinnung des begrifflichen Ergebnisses aus den konkreten Einzelfällen fortzuleiten, so dass die Schüler am Ende jeder Verknüpfungsreihe schon hier den allgemeinen Satz aussprechen. Der 4. Stufe bleibt in diesen Fällen die Aufsammlung, die Anordnung, Einordnung und Befestigung der gewonnenen Sätze vorbehalten.*) Wo es in den Lehrbeispielen unserer „Schuljahre“ infolge ihrer Skizzenform zweifelhaft erscheinen könnte, wie das Verfahren gedacht worden ist, da wolle man dasselbe immer in dem angegebenen Sinne verstehen.

*) Vergl. hierzu die Auslassungen über die Grenzbestimmungen der III. und IV. Stufe bei Reich, Die Theorie der Formalstufen S. 156 f.

5. Die Anwendung
(V. Stufe, Funktion)

„Es ist nicht genug zu wissen, man muss auch anwenden; es ist nicht genug zu wollen, man muss auch thun. Goethe

Mit der vierten Stufe ist im Grunde genommen der Abstraktionsprozess zu Ende. Gleichwohl darf der Unterricht mit dieser Stufe noch nicht abschliessen. Es muss noch eine fünfte Stufe, eine Schlussstufe hinzukommen. Das Wissen und Kennen hat an sich keinen Wert, weder für den Einzelnen noch für die Gesamtheit. Es gewinnt erst einen solchen, wenn es in den Dienst des Lebens tritt. Der Mensch muss das Gelernte auch anzuwenden verstehen; das Wissen und Kennen muss in den Gebrauch übergehen.*) Das Wissen muss sich umsetzen in bewusstes Können. Macht sich das nicht von selbst? Wie die Erfahrung lehrt, keineswegs. Eine Aufgabe tritt an den Zögling unerwartet heran. Ratlos steht er da, nicht bedenkend, dass er in seinem Geiste alle Hülfsmittel zur Lösung dieser Aufgabe in Bereitschaft hat. Wie ist das zu erklären? Er hatte nicht gelernt, sein Wissen anzuwenden, es war ein Besitz in toter Hand geblieben. Es folgt daraus, auch die Anwendung des Wissens will gelernt sein; und da in dieser Anwendung gerade sein Wert gipfelt, so hat der Unterricht auf einer letzten Stufe auch die Anwendung des Wissens mit aller Sorgfalt zu pflegen.

Auf der Stufe der Anwendung hat ein Zweifaches zu geschehen. Erstens muss dem Wissen ein Grad von Sicherheit und Beweglichkeit gegeben werden, der es dem Geiste möglich macht, in jedem gegebenen Falle völlig frei über das Gelernte zu verfügen; und zweitens ist dasselbe fleissig durch Anwendung auf praktische Fragen in Gebrauch zu nehmen und in den Dienst des Lebens zu stellen.

Die Übungen dieser Stufe sind sehr mannigfacher Art. Einzelne derselben sind folgende:

a) Durchlaufen der systematischen Begriffsreihen in den verschiedensten Richtungen, vorwärts, rückwärts, nach gegebenen anderen Gesichtspunkten hin;

b) Niedersteigen von dem Begriff zu den Einzelfällen und umgekehrt von diesen zu jenem.**)

Bei Gesinnungsstoffen:

c) Zusammenstellung von Beispielen aus Geschichte und Leben, in welchen einer ethischen Forderung genügt oder nicht genügt

---

*) Ziller, Vorles. S. 238. — Derselbe, Jahrbuch 1875 S. 266.

**) „Nur die Fertigkeit, sich bei jedem Vorfalle schnell bis zu den allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, nur diese bildet den grossen Geist, den wahren Helden in der Tugend und den Erfinder in Wissenschaften und Künsten.“ Lessing, „Schnelles Auffinden der Beispiele zu einem Alleinbegriff ist eigentlich die Probe, dass der Allgemeinbegriff richtig erzeugt und nicht angelernt ist.“ Herbart, Schr. II., S. 408.

worden ist, und Angabe, wie im letztern Falle hätte gehandelt werden sollen;

d) Einführung der Kinder in gedachte Lagen und Angabe ihrerseits, wie sie in denselben zu handeln haben würden (phantasierendes Handeln).

In den sprachlichen Fächern:

e) Aufsuchen von Beispielen zu einer sprachlichen Regel, und umgekehrt Beurteilung, nach welchen Regeln vorgelegte Formen gebildet sind;

f) Durcharbeitung eines behandelten Sprachstücks nach den Satzformen, die in demselben zur Anwendung gekommen sind etc.;

g) Anfertigung freierer Arbeiten innerhalb der methodischen Einheit.

In Mathematik und Naturkunde:

h) Anwendung der geometrischen, arithmetischen und physikalischen Gesetze zur Lösung praktischer Fragen und Aufgaben;

i) Zeichnung eines physikalischen Gerätes nach eigener Erfindung, welches gegebenen Anforderungen entsprechen soll.

In der Geographie:

k) Schlusszeichnung einer Übersichtskarte zu dem behandelten Gebiete und zwar aus dem Kopf etc.

In der Geschichte:

l) Charakterschilderung geschichtlicher Personen, Charakterisierung historischer Zeiträume etc. (Vergl. *Voigt* im Jahrbuch 1880, S. 135.)

m) Rückbeziehung der ethischen Beurteilung der geschichtlichen Personen auf das eigene Leben des Zöglings.

n) Erklärung von *Bildercyklen*.

An dieser Stelle sind passend gewählte Übungsbücher, besonders in Rechnen und Geometrie, mit Nutzen zu gebrauchen.

Schauen wir zurück, so gestaltet sich das begriffliche Ergebnis unserer Betrachtung also:

Formalstufen

Wissen				Können
konkret Anschauen		abstrakt Denken		abstrakt u. konkret Anwenden
Altes	Neues	Vergleichen	Verdichten	Üben
Analyse I.	Synthese II.	Association III.	System IV.	Funktion V.
Klarheitsstufe des darstellenden Unterrichts		Begriffsbildung		Verwertung

Zum Schluss seien noch folgende Bemerkungen über die fünf Stufen im allgemeinen gestattet.

1. Die formalen Stufen sind, eben ihrer formalen Natur wegen, auf alle Lehrfächer des erziehenden Unterrichts anzuwenden bei denen es sich überhaupt um die Bearbeituug von Wissenstoffen und Vorstellungsmassen handelt. Jedes blosse Belieben, jede Willkür in der Behandlung des Stoffes ist ausgeschlossen.*) Herbart selbst sagt in Bezug auf dieselben: „Diese Regeln sind allgemein und müssen in jedem Unterrichte ohne Ausnahme befolgt werden.“ (Schr. II., S 110 u. 111.) Natürlich! Denn so gewiss der Lernprozess an die festen psychologischen Gesetze der Apperzeption nud Abstraktion gebunden ist, so gewiss müssen diese Gesetze bei allem Unterrichte in einem regelrechten Gange desselben befolgt werden, wenn auf einen geordneten Fortschritt in menschlicher Geistesbildung gerechnet werden soll.**) Dass wir einzelne dem Hauptunterrichte sich anreihende Begleitstoffe, Ergänzungs- und Vorbereitungsstoffe von der methodischen Gliederung nach den Formalstufen ausgenommen haben, steht nicht im Widerspruche mit dieser Forderung; denn dieselben sind nicht für sich methodische Einheiten, die in einem vollständigen Lernprozess zu gewinnen sind, sondern nur Teile einer solchen Einheit.

2. Die formalen Stufen sind nicht nur im grossen und ganzen, beim Fortschritt des Unterrichts in weiten Abständen von einander, zur Anwendung zu bringen, sondern jedes Unterrichtsstück, das als methodische Einheit festgesetzt ist, muss nach denselben durchlaufen werden. Ziller legt dar: „Man darf nicht daran denken, die Stufen in weiten Distanzen verteilen zu wollen. Das widerspricht der Natur der Abstraktion, wie der analytischen Vorbereitung; dort muss das zu Abstrahierende an das, wovon abstrahiert werden soll, hier das Vorbereitende an das, worauf vorzubereiten ist, sich eng anschliessen, sonst treten die Gedankenprozesse entweder gar nicht ein, oder sie fallen nicht zuverlässig innerhalb des Unterrichts.“ Damit ist allerdings immer noch nicht bestimmt, welchen Umfang die methodische Einheit haben müsse und haben dürfe. Es ist dies im allgemeinen auch gar nicht für alle Fälle zutreffend zu bestimmen. Die Abgrenzung der Abschnitte hängt von der Natur des Lehrstoffs und von dem Grade der bereits erlangten Geistesentwicklung des Kindes ab und muss im ganzen dem pädagogischen Takte des Lehrers überlassen.

*) Ziller, Jahrb. 1875, S. 267.

**) Oder darf man, um ja nicht „der Schablone zu verfallen,“ ein als richtig erkanntes psychologisches Gesetz zur Abwechselung auch einmal eine Zeit lang suspendieren? Auf dem Gebiete der Logik würde eine solche zeitweilige Suspension als Unsinn erscheinen, auf dem ethischen den schärfsten Widerspruch des „kategorischen Imperativs“ herausfordern; und auf dem psychologisch-didaktischen Gebiete sollte eine solche Ausserkraftsetzung pädagogische Weisheit sein? Auch bei K. Richter in seinem Buche; „Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen“ läuft die Sache darauf hinaus, dass Richter die Richtigkeit des Formalstufen-Gesetzes unumwunden anerkennt, seine strikte Befolgung aber aufs äusserste bekämpft. Hält er doch in zwei langen Kapiteln seines Buches (S. 86—99) den formalen Stufen eine förmliche Lobrede, um sodann eine ebensolange Auseinandersetzung in dem Satze gipfeln zu lassen: „Aber

werden. Nur ist soviel gewiss, dass aus den angegebenen Gründen die Stufen nicht auf halbe oder ganze Jahreskurse, noch überhaupt auf ähnliche umfängliche Unterrichtsgebiete verteilt werden dürfen, wie das von anderer Seite, z. B. von Stoy in der „Allgemeinen Schulzeitung" 1879, Seite 61, in Stoy, Heimatkunde, in Gleichmann, Theorie der formalen Stufen, verlangt wird, sondern dass dieselben auf wesentlich kleinere Teile, auf die eben begrifflich festgelegten methodischen Einheiten bezogen werden müssen. Dies führt gleich zum folgenden Punkt.

3. Man hat, vielleicht um die Sache in ihrer Bedeutung abzuschwächen, die Gliederung des Unterrichts nach den formalen Stufen für eine spezifisch Zillersche Eigentümlichkeit ausgegeben. Und richtig ist, wie dies die über diese Frage zwischen Gleichmann-Eisenach und Glöckner-Leipzig geführte Kontroverse über allen Zweifel erhoben hat, dass die Stufentheorien Zillers und Herbarts nicht ohne weiteres als identisch angesehen werden können. Nicht minder gewiss ist aber, dass die Zillerschen Stufen gleichwohl ganz in dem Herbartschen Geiste gedacht sind, wie das ja schon zur Genüge aus den S. 111—114 aus Herbart ausgehobenen Stellen hervorgeht. Herbart fasst ganz allgemein die Stufen als die Bedingungen der Vielseitigkeit in der Einheit des Bewusstseins, der Erarbeitung eines gewissermassen idealen mannigfachen Gedankenkreises, wie ihn die Charakterstärke der Sittlichkeit zur Voraussetzung hat; Ziller dagegen wendet den Herbartschen Stufengedanken auf ein spezielles, besonders wichtiges Gebiet, auf die Aneignung und Abstraktion, den Lernprozess, das Lehrverfahren innerhalb der methodischen Einheit an, wobei die Herbartschen Stufen allerdings einige, prinzipiell aber minder wesentliche Umgestaltungen, z. B. die

---

den Lehrer nun Stunde für Stunde und bei jedem Gegenstande in die Zillersche Tretmühle spannen und von ihm verlangen, dass er Stufe für Stufe in vorschriftsmässiger Weise abarbeite, das würde in der That nichts anderes bedeuten, als ihn zur blossen Marionette machen" (S. 129.) Richter hat (S. 189) das Missliche seines Standpunktes selbst gefühlt, ohne dass er aber seiner individuellen Abneigung gegen Ziller hat Herr werden können.

Neuerdings hat Herr Geh. Rat Schrader in Halle (Lehrproben und Lehrgänge, 53. Heft) zu den Formalstufen sich geäussert: „Die erstgenannte Gefahr (Verschüttung des Guten) führen diejenigen Anhänger der Herbartschen Schule herbei, welche den Unterricht nach abstrakten Kategorien ihres Systems, nach dem Gerippe der sogen. Formalstufen regeln wollen und innerhalb dieses Netzes sich mit der Aufstellung von Unterrichtsregeln befassen, die in ihrer Gleichförmigkeit notwendig Mechanismus erzeugen. Sie haben ihr Verdienst um klare und scharfe Umschreibung der gebräräuchlichsten Unterrichtsformen, obwohl ihnen hierin unsere Volksschullehrerseminare längst vorangegangen sind. Dass jene Formalstufen mit der Erziehung des Wissens und der Entwickelung der Phantasie keine Berührung haben, soll nur nebenbei bemerkt werden; ebensowenig kann hier auf den Grundirrtum des ganzen Systems eingegangen werden, als ob alles von aussen in die Seele hineingebracht werden könne und als ob die Seele selbst nicht einheitliches Subjekt, sondern ein Produkt verschiedener Thätigkeiten sei." So viel Worte, so viel Irrtümer. Es ist bedauerlich, wenn ein Mann an so hervorragender Stelle solchen Mangel an Sachkenntnis an den Tag legt. (Vergl. d. Anmerkung auf Seite 1.)

Teilung der Herbartschen Klarheitsstufe in die beiden selbständigen Stufen der Analyse und Synthese, erfahren. Die Zillerschen Stufen sind die von Ziller bewirkte methodische Ausgestaltung der Herbartschen Stufen in ihrer Anwendung und Beschränkung auf das Lehrverfahren und also keineswegs ein rein Zillersche Eigentümlichkeit. Herbart hat in grösserer Allgemeinheit das Gesetz aufgestellt, Ziller hat demselben in engerer Begrenzung zu Leben und Wirksamkeit verholfen. Mit einem Tiefblick, wie vor ihm keiner, hat Ziller den Herbartschen Gedanken in seiner Bedeutung für das Unterrichtsverfahren erfasst, denselben auf dieses engere Gebiet bezogen, ausgestaltet und auf die Praxis übergeleitet. Er hat damit die Methodik des Unterrichts auf neuer gesicherter Grundlage aufgebaut. Das ist s e i n Verdienst, welches ihm nicht streitig gemacht werden kann und darf. Treffend charakterisiert Dr. Glöckner in folgenden Worten die Zillerschen Stufen: „Die Stufen Zillers sind das Resultat des Versuchs, alle die bei Herbart in verschiedenen Stellen des Systems auftretenden, für die (durch das Lehrverfahren zu vollziehende) Aneignung wichtigen Begriffe in ein bequemes Schema zusammenzufassen“; . . . sie enthalten „eine auf dem Boden Herbartscher Psychologie und Pädagogik beruhende Ausgestaltung, und Umgestaltung und eine philosophisch begründete Zusammenfassung der sonst oft vereinzelt auftretenden und vielfach nur halb wahren Imperative für das Lehrverfahren; und darin liegt auch der Grund, warum von Zillers Pädagogik kein Teil sich einer soweit verbreiteten Anerkennung erfreut, wie die formalen Stufen.“

4. So befremdlich auch die Gliederung des Unterrichts nach den formalen Stufen auf den ersten Blick erscheinen mag, so ist dieselbe doch keineswegs, worauf ja auch schon die vorstehenden Worte Glöckners hindeuten, als etwas g ä n z l i c h N e u e s anzusehen. Sie macht sich vielmehr bei jedem guten Unterrichte in grösserem oder geringerem Grade von selbst geltend; nur gründet sie sich bei dem blossen Empiriker nicht auf die psychologische Durchdringung des Lernprozesses, sondern mehr auf ein durch Erfahrung erworbenes Taktgefühl, dessen Dunkelheit den Beweis der zwingenden Notwendigkeit nicht zu leisten vermag. Durch die Herbart-Zillersche Unterrichtstheorie ist das dunkle Gefühl zu einer klaren, bestimmten pädagogischen Idee erhoben. Jeder einzelne Schritt im psychologisch-synthetischen Aufbau des Unterrichts ist genau vorgezeichnet, durch psychologische Gesetze fest begründet. Eine hochwichtige Sache, die vordem lediglich dem glücklichen Taktgefühl anheim gegeben war, ist mit einem Schlage zu einer Klarheit gebracht, welche die ganze Unterrichtsmethodik aufzuhellen vermag.

5. Es ist eine vollständige Verkennung der Sache, zu meinen, dass die hier dargelegte Unterrichtsweise der Thätigkeit des Lehrers einen unerträglichen Z w a n g auflege, den Unterricht in steife Formen presse und überdies eine Menge Zeit in Anspruch nehme. Im Anfange und so lange nicht eine gewisse Beherrschung des Verfahrens vorhanden ist, werden allerdings die Versuche, in dieser Form den Lehrstoff zu verarbeiten, ungelenk ausfallen und Zeit kosten;*) man kann sich eben nicht

*) Z i l l e r, Jahrb. 1875. S. 267.

gleich in den neuen Formen geschickt bewegen. Aber werden die Anfangsversuche nicht auch in jeder anderen Form an einer gewissen Steifheit leiden? Man lasse sich nicht durch einige kleine Schwierigkeiten, die am Anfang liegen, abschrecken: Wer der Form einmal mächtig ist, bewegt sich in derselben mit der gleichen Freiheit, Sicherheit und Schnelligkeit, wie in jeder anderen, nur dass die freudige Hingabe an den Unterricht von seiten des Lehrers wie des Schülers eine viel erhöhtere und der Unterrichtserfolg ein viel gesicherterer ist.

6. Was die Namen betrifft, mit welchen wir die einzelnen Stufen bezeichnet haben, so wollen wir nicht verhehlen, dass uns selbst einige derselben noch nicht befriedigen. Vielleicht wäre es zweckmässiger gewesen, die erste Stufe nach Ziller mit Vorbesprechung (statt mit Vorbereitung), die vierte Stufe nach Herbart mit Anordnung (statt mit Zusammenfassung) zu benennen. Da jedoch die von uns gebrauchten Namen bereits in weiteren Kreisen Eingang und Anwendung gefunden, so schien es uns nicht angemessen, eine Änderung vorzunehmen. Im Falle man sich für fremde Bezeichnungen entschliessen möchte, könnten die Namen Analyse, Synthese, Assoziation und System unbedenklich beibehalten und nur der ganz unpassende Name Methode nach dem Vorschlage Vogts*) durch Funktion ersetzt werden. Man würde dann Bezeichnungen haben, gegen die sich schwerlich viel einwenden liesse, wenn sie nur der Sache nicht ein so fremdartiges und so gelehrtes Gepräge gäben, wie dasselbe mit der Einfachheit der Volksschulverhältnisse nicht gut zusammenstimmen will. —

Wenn Ziller nach Herbart vier Stufen zählt, Dörpfeld drei und wir fünf, so bezieht sich das auf die äussere Form. In der Sache selbst besteht eine wesentliche Verschiedenheit nicht, wie nachstehende Übersicht zeigt:

Theorie der formalen Stufen.

(Methodische Einheiten. Zielangaben: Haupt- und Teilziele)

Pestalozzi Dörpfeld Wiget			Herbart Ziller Vogt
	a) Apperzeption.		
A. Anschauen	1. Akt: Vorbereitung	(1) Analyse	Klarheitstufe I.
	2. Akt: Darbietung	(2) Synthese	
	b) Abstraktion.		
B. Denken	3. Akt: Vergleichung	(3) System	II.
	4. Akt: Zusammf. d. B.	(4) Association	III.
C. Anwenden	5. Akt: Anwendung.	(5) Funktion (Meth.)	IV.

**) Th. Vogt, Die Ursachen der Überbürdung (im Jahrb. f. w. P. 1880. S. 135).

7. Hiermit schliessen wir unsere allgemeinen Betrachtungen über den methodischen Gang des Unterrichts. Wie sich das Dargelegte in seiner Anwendung auf den Elementarunterricht des ersten Schuljahres ausnimmt, zeigt unsere zweite, praktische Abteilung, in welcher die Beispiele zur Verdeutlichung der aufgestellten methodischen Forderungen gesucht werden mögen; doch sind die angegebenen Unterrichtsskizzen keineswegs als Musterbeispiele, sondern lediglich als Anhaltepunkte für die Vorbereitung des Lehrers anzusehen.

8. Dass die Theorie der Formal-Stufen sich einer grossen Verbreitung erfreut, kann man aus den Präparationswerken und den Präparations-Skizzen ersehen, die in reicher Anzahl erschienen sind und immerfort noch erscheinen. Wir geben im Folgenden eine Zusammenstellung von beachtenswerten Versuchen auf diesem Gebiet:

A. Für alle Unterrichtsfächer

1. Ziller-Bergner: Materialien zur speziellen Methodik. 3. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 5 M. — 2. Fries-Menge: Lehrproben und Lehrgänge, 13 Jahrgänge. Halle, Waisenhaus. à 8 M. — 3. Just, Praxis der Erziehungsschule. Altenburg, Pierer. à 4 M.

B. Für die besonderen Unterrichtsfächer

I. Gesinnungsunterricht

a) Märchen, Fabeln und Robinson: 1. Hiemesch, Der Gesinnungsunterricht nach seiner theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Leipzig, Wunderlich. 1 M. — 2. Just, Dr.: Märchenunterricht. Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung, 1896. 1,30 M. — 3. Zweigler: Die Sternthaler. Deutsche Blätter. Jahrg. 1887. — 4. Lehmensick: Strohhalm, Kohle, Bohne. Päd. Stud. 1894, 1. Heft. — 5. Gräfe: Fundevogel. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887. No. 13. — 6. Langlotz: Die Fabel im ersten Schuljahr. Weimar. Kirchen- und Schulblatt Jahrgang 1891, S. 364 ff. Jahrgang 1892, S. 9 ff. — 7. N. N.: Der Vogel am Fenster. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, No. 3. — 8. Fuchs, Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichtes in Präparationen und Konzentrationsplänen. Jena 1893. Maukes Verlag. 2 M. — 9. Hiemesch: Wie Robinson den Sonntag feiert. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1888, No. 35.

b) Religion: Altes Testament: 1. Staude, Dr.: Präparationen für den biblischen Geschichtsunterricht: Altes Testament. 7. Aufl. 4 M. Dresden Bleyl & Kaemmerer. — 2. Jochen: Isaaks Opferung. Deutsche Schulpraxis, Jahrg. 1891, Nr. 47. — 3. Gräfe: Jakobs Betrug. Erziehungsschule. Jahrg. VI, S. 123. — 4. Just, Dr.: Methodische Bearbeitung von 2. Mose 2, 11—21. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. II. No. 1, 2. — 5. Tischendorf: Methodische Bearbeitung von Ruth. Erziehungsschule. Jahrg. VI, S. 53. — 6. Redeker: Die Geschichte der frommen Ruth. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Jahrgang 1890, No. 9. — 7. Thrändorf, Dr.: Präparationen zur Königsgeschichte. Erziehungsschule von Barth, Jahrg. I, No. 6, 7,

10. II, No. 4. — 8. Derselbe: Die Propheten. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrgang 16. — B. Neues Testament: 9. Staude, Dr.: Neues Testament, Leben Jesu. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 7. Aufl. 3 M. — 10. Thrändorf, Dr.: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Dresden. Bleyl & Kaemmerer. 2,50 M. — 11. Derselbe: Das Leben Jesu nach Matthäus. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 18 und 19. — 12. Just, Dr.: Das Leben Jesu. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VIII, Heft 4, 5, 6 u. ff. — 13. Derselbe: Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang II, Heft 5. — 14. Kaiser: Der zwölfjährige Jesus. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, No. 17. — 15. Derselbe: Die Versuchung Jesu. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1889. No. 40. — 16. N. N.: Die Botschaft des Johannes. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 24. — 17. Schubert: Jairi Töchterlein. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, No. 10. — 18. Pessler, Taufe Jesu. Päd. Studien, 1896. IV. — 19. Seyfert: Die Heilung des 38jährigen Kranken. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, No. 40. — 20. Wagner: Die zehn Aussätzigen. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1894, No. 9. — 21. Becker: Jesus heilt einen Blindgeborenen. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1883. — 22. Derselbe: Der barmherzige Samariter. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1893, No. 31. — 23. Wagner: Vom viererlei Acker. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1893, Nr. 46. — 24. Twiehausen: Das Scherflein der Witwe. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 35. — 25. Thrändorf, Dr.: Jesus kein Erbteiler. Zeitschrift für den ev. Religions-Unterricht. Jahrgang 1894, Heft VI. — 26. Seyfert: Jesus als Lehrer. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1893, No. 12. — 27. Just: Jesus Einzug in Jerusalem. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang IV, Heft 3. — 28. Tischendorf: Jesu Einzug in Jerusalem. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VII, Heft 4. — 29. Koch: Die Sadduzäerfrage. Matth. 22, 23—33. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, No. 52. — 30. N. N.: Jesus in Bethanien. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, No. 26. — 31. Tischendorf: Die Tempelreinigung. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, No. 4. — 32. Staude, Dr.: Die Apostelgeschichte. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 3. Auflage. 4 M. — 33. Thrändorf, Dr.: Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 4 M. — 34. Derselbe: Der Apostel Paulus. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 14, 15. — 35. Jochen: Die Ausgiessung des heiligen Geistes. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, No. 38, 39. — 36. P. Staude: Präparationen für den ersten Religionsunterricht in darstellender Form. 1. Heft: Das 1. Schuljahr. 2. Heft: Das 2. Schuljahr. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 37. Just, Dr.; Der abschliessende Katechismusunterricht. Altenburg, Pierer.

c) Geschichte: 1. Staude, Dr.: und Göpfert, Dr.: Präparationen zur deutschen Geschichte. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. I. Thüringer Sagen und Nibelungensage. 3,20 M. II. Von Armin bis zu Otto dem Grossen. 2,40 M. III. Von Heinrich IV. bis zu Rudolf von Habsburg. 2,40 M. IV. Luther und der dreissigjährige Krieg. 2,40 M. —

2. Herrmann und Krell: Die Zeit der alten Deutschen bis zur Reformation. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 4 M. — 3. Fritzsche: Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Altenburg, Pierer. I. Teil: Von Armin bis zum Augsburger Religionsfrieden. 3,25 M. II. Teil: Vom 30jährigen Kriege bis zur Gegenwart. 4 M. — 4. Kornrumpf: Methodisches Handbuch für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. Leipzig, Brandstetter. I. Teil: Von der Urzeit bis zum Zeitalter der Entdeckungen und Erfindungen. 3,60 M. II. Teil: Das Zeitalter der Reformation bis zum Jahrhundert des dreissigjährigen Krieges. 3,40 M. III. Teil. Vom Zeitalter Friedrichs des Grossen bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Reiches 3,40 M. — 5. Falcke: Beiträge zum Geschichtsunterricht. Leipzig, Fr. Richter. 1. Heft: Rossbach, Dr. Bilder aus den Befreiungskriegen. 1 M. 2. Heft: Freimund, Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs. 0,80 M. 3. Heft: Rossbach Dr.: Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen. 1,20 M. — 6. Wohlrabe, Dr.: Präparationen aus der Reformationszeit und der Geschichte des 30jährigen Krieges. Gotha, Thienemann. 1,80 M. — 7. Reinerth: Jung Siegfried. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang III, No. 11. — 8. Höber: Siegfrieds Tod. „Aus dem päd. Universitäts-Seminar". Heft I, S. 71 ff. — 9. Kuhn: Unterrichtsskizzen zu Gudrun. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 25. — 10. Honke: Die alten Deutschen. Deutsche Blätter. Jahrgang 1886. — 11. Fritzsche: Die Kämpfe der Germanen mit den Römern. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang IV, Heft 1. — 12. Reinerth: Bonifatius. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang III, No. 12a und 12b. — 13. Wagner: Bonifatius. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, Nr. 32. — 14. Rheinländer: Karl der Grosse und die Sachsen. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1888, No. 40, 41. — 15. Foltz: Die Kreuzzüge. „Die Mädchenschule" von Hessel und Dörr. Jahrgang IV. — 16. Kornrumpf: Heinrich I. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, No. 35, 36. — 17. Rossbach, Dr.: Heinrich I. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, No. 41. — 18. Fuchs: Die Geschichte von Rudolf von Habsburg. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1892, S. 337 u. ff. — 19. Tischendorf: Das Entdeckungszeitalter. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, No. 24. — 20. Derselbe: Das Zeitalter der Reformation. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, No. 48, 49. — 21. Fritzsche: Präparationen zur Geschichte des grossen Kurfürsten. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1897, No. 11—18 und Pädagog. Magazin 1897, 94. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 22. Böttcher: Peter der Grosse. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1888, No. 25. — 23. Just, Dr.: Die Geschichte Friedrichs des Grossen. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang II, Heft 5. Jahrgang III, Heft 1, 2. — 24. Schilling: Friedrich der Grosse. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 24 und 25. — 25. Tischendorf: Die französische Revolution. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, No. 2. — 26. Derselbe: Die Republik Frankreich Pr. d. Erz. VIII. — 27. N. N.: Die Erhebung des Deutschen Volkes 1813. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, No. 13, 14.

II. Kunstunterricht

a) Zeichnen: 1. Menard: Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Neuwied, Heuser. I. Teil: Das Elementarzeichnen. 5 M. II. Teil: Das geometrische Ornament. 5 M. III. Teil: Das Pflanzenornament. 6,50 M. — 2. Honke: Der Zeichenunterricht in der Unterstufe in 10 Präparationen. 1. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne. — 3. Derselbe: Die unterrichtliche Behandlung der Rosetten. Ev. Schulblatt, Jahrgang 1886, S. 27. — 4. Derselbe: Behandlung des Eichblattes. Ev. Schulblatt. Jahrgang 1886. — S. 236. — 5. Göpfart. Das Eichblatt. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1894, No. 15.

b) Gesang. 1. Löwe: Der Gesangunterricht des ersten Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VII, Heft 1. — Derselbe: Die Stellung des Gesangunterrichts. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 26.

III. Sprachunterricht

1. Eberhardt: Die Poesie in der Volksschule. Langensalza, Beyer & Söhne. 3 Bde. 6,40 M. — 2. Lomberg: Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. 1. Bd.: Ludwig Uhland. 2. Bd.: Goethe und Schiller. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 3. Wohlrabe, Dr.: Siegfrieds Schwert. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1881, S. 11 u. ff. — 4. Becker: „Grosses Geheimnis“. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1882, S. 10 u. ff. — 5. Fritzsche: Das Thal der Mosel. Eine Sprachlektion für das 4. Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang 3, Heft 1. — 6. Foltz: Behandlung deutscher Gedichte auf der Mittelstufe. „Die Mädchenschule“ von Hessel und Dörr. Jahrgang II. — 7. Seyfert: Entwurf zur Besprechung eines Gedichtes. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, No. 47. — 8. Becker: Schwäbische Kunde. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1888. S. 256 u. ff. — 9. Dams: Der Lotse. Ev. Schulblatt. Band 33, S. 60—74. — 10. Eberbach: Der Lotse. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, No. 13. — 11. Vox: Die Kreuzschau. Ev. Schulblatt. Band 30. — 12. Just, Dr.: Das brave Mütterchen. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang II, No. 8. — 13. Schubert: Das taube Mütterlein. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1894, Nr. 19. — 14. Ackermann: Klopstocks Frühlingsfeier und Uhlands Frühlingslieder. Deutsche Blätter. Jahrgang 1882. — 15. Wagner: Frühlingsglaube. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, No. 25. — 16. Staude, Dr.: Der Tod des Tiberius. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang I. — 17. Winzer: Der Löwenritt. Deutsche Blätter 1888, No. 44. — 18. Just, Dr.: Die Auswanderer. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VI. Heft 3. — 19. Hermann: Die Auswanderer. Ev. Schulblatt. Jahrgang 1894, No. 2. — 20. Winzer: Hurra, Germania! Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1888, S. 256 u. ff. — 21. Rudolph: Die Einkehr. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1889, No. 27. — 22. Uhlmann. Das Gewitter. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1889, No. 42. — 23. Twiehausen: Aus dem schlesischen Gebirge. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, No. 32. — 24. Schubert:

Ein geistlich Abendlied. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1893, No. 20. bis 25. Foltz: Der blinde König. Ev. Schulblatt. Jahrgang 1895. Heft 12.

IV. Geographie.

a) Physische: 1. Tischendorf: Präparationen für den geographischen Unterricht. Leipzig, Wunderlich. I. Teil: Das Königreich Sachsen. 1,70 M. II. und III. Teil: Das deutsche Vaterland. 3,20 M. IV. Teil, Europa. 2 M. — 2. Fritzsche: Landeskunde von Thüringen. Altenburg. — 3. Peter und Piltz: Die Heimatskunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgegend. Lehrproben von Frick und Meyer, Heft 6. — 4. Krauss: Unser Schulspaziergang. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, Nr. 1, 2. — 5. Kuhn: Der Thüringerwald. Deutsche Blätter 1891, Nr. 12 und 13. — 6. Seyfert: Die Elbe in Böhmen. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, Nr. 27. — 7. Just, Dr.: „Das neue deutsche Reich". Fürs 8. Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang I, Heft 2. — 8. Tischendorf: Tyrol. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang V. Heft 1. — 9. Göpfert, Dr.: „Die Flüsse der Schweiz". Pädagogische Studien. Jahrgang 1882, Heft 4. — 10. Staude: Rhein und Donau. Praxis der Erziehungsschule VIII, IX. — 11. Tischendorf, Jul.: Die Republik Frankreich. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VIII, Heft 3. — 12. Seyfert: Die Balkanhalbinsel. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, Nr. 1—4.

b) Mathematische: 1. Döhler: Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Leipzig, Haacke. 2,80 M. — 2. Prüll: Die Himmelsgegenden. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang II, Heft 1. — 3. Pickel: Ortsbestimmungen auf der Erde nach geographischer Länge und Breite. Päd. Studien. 1884. Heft 3. — 4. Henschel: Skizzen zur Behandlung der mathematischen und astronomischen Geographie. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1881, Nr. 27—29. — 5. Martin: Mond- und Sonnenfinsternis. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, Nr. 47, 48.

V. Naturkundliche Fächer.

a) Naturgeschichte: 1. Junge: Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Leipzig, Lipsius & Fischer. 3,60 M. — 2. Derselbe: Die Kulturwesen der deutschen Heimat. Leipzig. Lipsius & Fischer. — 3. Vögler: Präparationen für den Naturgeschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. I. Teil: Der Nadelwald und seine Glieder. 1,50 M. II. Teil: Der Sumpf und die Wiese. 2 M. — 4. Kiessling, Dr. und Pfalz: Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Kursus I—6 in 2 Bänden à 4,50 M. Braunschweig, Bruhn. — 5. Twiehausen: Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Leipzig, Wunderlich. 5 Teile, à 2,80 M. — 6. Seyfert: Menschenkunde und Gesundheitslehre. 32 Lektionen. Leipzig, Wunderlich. 2 M. — 7. Derselbe: Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Leipzig,

Wunderlich. 2,80 M. — 8. Derselbe: Arbeitskunde. Leipzig, Wunderlich. 2,40 M. — 9. Fuss: Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. Nürnberg, Korn. 3,50 M. — 10. Junge: Das Eichhörnchen. Päd. Studien, Jahrgang 1883, Heft 1. — 11. Klinkhardt: Die Pelztiere. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang III, Heft 3. — 12. Derselbe: Die winterliche Vogelwelt. Praxis der Erziehungsschule. 1896. V. — 13. Rüter: Der Maulwurf. Ev. Schulblatt. Jahrg. 1883, S. 29—36. — 14. Just, Dr.: Hähnchen und Hühnchen. Aus der Naturgeschichte des 1. Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. I, Heft 2. — 15. Junge: Der Buntspecht. Deutsche Blätter. Jahrg. 1889, Nr. 31. — 16. Winzer: Die Singvögel. Päd. Studien. Jahrgang 1882, Heft 2. — 17. Wohlrabe, Dr.: Der Löwenzahn als Vertreter der Kompositen. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1882, S. 47 u. ff. — 18. Winzer: Hainbuche, Birke und Spitz-Ahorn. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1882, S. 173 u. ff. — 19. Friedrich: Die Kartoffel. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang III, S. 97. — 20. Junge: Die Rosskastanie. Deutsche Blätter. Jahrgang 1883. — 21. Conrad: Präparationen über die Getreidearten. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 1885. — 22. Werneburg: Der Steinpilz u. s. w. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 17. — 24. Conrad: Unterrichtsproben für den darstellenden Unterricht in der Naturkunde (Ölbaum u. s. w.) Bündener Seminarblätter. Jahrgang VIII. — 24. Koch: Schulaquarium. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, Nr. 44, 45. — 25. Klinkhardt, Die Schreibmaterialien. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VII, Heft 6. — 26. Derselbe: Die Schreibmaterialien. Praxis der Erziehungsschule VIII, IX. — 27. Twiehausen: Die Kennzeichen des Salzes. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, Nr. 13. — 28. N. N.: Was die Steinkohle aus der Geschichte der Erde erzählt. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1894, Nr. 41. — 29. Hemprich, Die Spiritusbereitung. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VIII. — 30. Derselbe: Die Herstellung des Zuckers aus der Zuckerrübe. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang XI.

b) Naturlehre: 1. Conrad: Präparationen für den Physikunterricht. 1. Teil: Mechanik und Akustik. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 3 M. — 2. Scheller: Das Pendel. Deutsche Blätter. Jahrgang 1883. — 3. Jünger: Verdampfen und Verdunsten. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 16, 17.

VI. Mathematik.

1. Hartmann, Dr.: Der Rechenunterricht in der Volksschule. Hildburghausen, Kesselring. 4 M. — 2. Pickel: Die Geometrie in der Volksschule. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Ausgabe I. 7. Aufl. 1,25 M. — 3. Teupser: Das Rechnen im 2. Schuljahre. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 21 und 23. — 4. Lomberg: „Das Kilometer." Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang V, Heft 1—5. Conrad: Präparationen zur Geometrie. Ähnlichkeits- und Kongruenzsätze. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang III, Nr. 5, 6. — 6. Wigge und

Martin: Raumlehre nach Formengemeinschaften. Heft I, Wohnort. Heft II, Feld und Wald. Dessau, Österwitz, 1896. — 7. Zeissig: Präparationen für Formenkunde (Raumlehre, Geometrie) als Fach an Volksschulen. I. Teil: Betrachtung, Darstellung und Berechnung der geradflächigen Körperformen und geradlinigen Flächen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 8. Zeissig: Die Walzenform. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang XI. — 9. Rechenlektüre f. III. Schuljahr. Praxis der Erz., 1896, V.

B Die Ausführung

A Humanistische Fächer

I Der Gesinnungsunterricht

„Die Hauptsache ist die Erziehung der Jugend. Hier gilt es, die Augen offen zu halten. Das ist Ihre Aufgabe, die Herzen der Jugend so zu lenken, dass solche Gesinnungen nicht wieder aufwachsen. Und dabei ist das Wichtigste die Religion; die religiöse Erziehung muss noch viel tiefer und ernster gefasst werden."

(Worte des Kaisers **Wilhelm I.** an den Magistrat und die Stadtverordneten in Berlin nach dem Einzug am 5. Dezember 1878)

Litteratur: Ziller, Zeitschrift für exakte Philosophie. IV. Bd., S. 10. — Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik I. Jahrgang, Leipzig 1869. Abhandlung I. II. III. — Ziller, Gruppenbildung bei dem synthetischen Fortschritt des Gesinnungsstoffes in den ersten drei Konzentrationsmärchen. Jahrbuch 1871. VI. — Ziller, Gesinnungsstoff des IV.—IX. Märchens. Jahrbuch 1876 XV. — Willmann, Pädagog. Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1886. — Beyer, Das erste Märchen, Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädag. III. — A. Weber. Die vier ersten Schuljahre. Gotha. — A. Weber, Das Märchen als Erzählungsstoff etc. Kindergartenzeitung No. 1. 1873. — Oldenburg, Schulblatt 1851, S. 43, 1852, S. 175 ff. — Schulblatt der Provinz Sachsen 1862, No. 10, S. 369. — Bairische Lehrerzeitung, No. 13, 1879. — Klaiber, Das Märchen und die kindliche Phantasie. Stuttgart 1866. — A. W. Grube, Pädagogische Studien und Kritiken. I. Bd VI. Leipzig 1860. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. I. Bd. S. 87. Ausgabe von W. Rein, Langensalza. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 132 f. Ausgabe von Willmann, Braunschweig 1875. — Lauckhard, Blätter für Schule und Haus 1867. S. 11 f. — Th. Wiget, Ein A B C sittlich-religiöser Anschauung. Praxis der Schweizerischen Volks- und Mittelschule. 1. Heft. Zürich 1881. — Zillig, Der Geschichtsunterricht, Jahrbuch 1882. S. 101. Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig. Dörpfelds evangel. Schulblatt 1883 und 1884. — Wohlrabe, Über Gewissen etc. Programm des Weimarischen Seminars 1883. S. 52 f. — Grabs, Gegen die Verwendung der biblischen Geschichte im ersten und zweiten Schuljahr. Schlesische Schulzeitung No. 38 und 39, 1883. Pädagogische Studien 1885. 1 und 1887, 1. — Twiehausen, Das deutsche Märchen etc. Minden 1886. — Deutsche Schulzeitung 1885, 13—15.

Erziehungsschule, Maiheft 1883. — Thüringische Lehrerzeitung, 1891, 9 und 10. — Wigge-Martin, Die Unnatur der modernen Schule. Leipzig 1888. — Eick, Das Märchen. 2. Aufl. Meissen 1888 — Die Auswahl der Märchen. Schul- und Kirchenbote 1889, 4, 6, 7. Kronstadt. — H. Landmann, Beiträge zum Märchenunterricht. IV. Heft. Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, 1892, Langensalza, Beyer & S. — Derselbe, Art. Märchenunterricht in Reins Encyklopädie. Redeker & Pütz, Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahr. Mülheim a. d. Ruhr 1892. — Jul. Humble, Was dem Kinde das Märchen ist. Deutsche Lehrerzeitung, Berlin 1890, No. 203—209. — Fr. Lehmensick, Warum Märchen? Pädag. Studien. XV, 1. 1894. — Ch. Max Marry, Spezialmethod for history and litterature. Blomington Ill. 1893, S. 9—28. — Just, Zwölf Märchen in darstellender Form etc. Leipzig 1896. — Schulfreund, 1897, 6 ff., Zur Methodik — Hiemesch, Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahr, Kronstadt.

Grimms Einleitung zu der ältesten Ausgabe der Märchen. — Sostmann, Auswahl von Märchen. Jena 1852. — Dederding, Auswahl von Märchen. 1879. — Fr. Linnig, Deutsche Mythen-Märchen. Beitrag zur Erklärung der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen. Paderborn 1883. — O. Grot-Johann, Kinder- und Hausmärchen. Stuttgart 1893. — H. Prahm, Über Märchenbücher Jugendschriftenwarte. Berlin 1892, 2 u. 3

I Die Auswahl des Stoffes

„Unsere Kleinen sollen ihr Eden, ihre schöne ideale Phantasiewelt behalten, so lange als möglich, sie sollen ihr Paradies bewohnen, wie die ersten Eltern, diese wahren ersten Eltern."
Jean Paul

1 Über biblische Erzählungen in den ersten Schuljahren

Es ist hinreichend bekannt, wie sich seit Pestalozzi eine ungemein grosse Rührigkeit auf dem Gebiete der Methodik entwickelte, eine Rührigkeit, welche auf alle Fächer der Volksschule sich erstreckte Nur eines wurde vernachlässigt: der Religionsunterricht. Will man allerdings nach der Masse der Schriften urteilen, die über diesen Gegenstand verfasst wurden, so erscheint unsere Behauptung, dass dieselbe von der methodischen Bewegung und Entwicklung ausgeschlossen blieb, als eine sehr gewagte. Die Masse allein thut es aber nicht. Bei näherer Erwägung wird man finden, dass es alte Geleise sind, die immer wieder von neuem ausgefahren werden. Der Ruf nach Reform wird in neuester Zeit zwar immer lauter erhoben, aber von thatsächlicher Umgestaltung des Religionsunterrichts sind wir noch sehr weit entfernt. Und dies ist sonderbar genug, wenn man erwägt, welch hohe Bedeutung der Religionsunterricht für die Erziehung unseres Volkes besitzt, und welch traurige Folgen aus der steten Vernachlässigung dieses Gegenstandes für unsere Jugend erwachsen. Diese Vernachlässigung ist trotz aller Gegenrede offenkundig für den, der sehen will.*)

*) Leutz, Anleitung zur Behandlung der biblischen Geschichte in den unteren Schuljahren. Tauberbischofsheim 1879, Seite 1 ff., sieht die Sache in nicht so schlimmen Lichte. Möglich, dass die Schulen in Süd-

Während mit den methodischen Forderungen überall Ernst gemacht wurde, so wandte man wohl die technischen Errungenschaften auf den Religionsunterricht an, aber die auf den Stoff bezüglichen Erwägungen traten bis in die Gegenwart mit wenig Ausnahmen in den Hintergrund. Der Stoff war und blieb der gleiche: Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament, der lutherische Katechismus, Sprüche und eine Anzahl Gesangbuchslieder. Wenn nun auch über Auswahl und Stellung dieses Stoffes vielfach hin- und hergestritten wurde, so blieb der Streit immer innerhalb des kirchlich festbegrenzten Gebietes. Man untersuchte nie, ob der Stoff auch der rechte für unsere Kleinen sei, sondern es waren mehr äussere Gesichtspunkte massgebend. Da war es schliesslich einerlei, wie viele Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament man dem ersten, wie viele dem zweiten und den spätern Schuljahren zuwies. Denn wenn auch die Masse verkürzt wird — der Stoff wird dadurch nicht elementarer.

Aber nicht nur auf dem Stoff, sondern auch auf der methodischen Bearbeitung lastete der kirchliche Bann. Die Kirche frug vielfach nicht nach dem religiösen Bedürfnis der Kindesnatur und der individuellen Entwicklung der religiösen Begriffe im Kinde.*) Herrschte doch bis in die Gegenwart der Grundsatz: das Kind brauche das Auswendiggelernte nicht zu verstehen; das Verständnis werde später kommen. Vor allem nur tüchtig und viel auswendig gelernt! Auf dem Gebiete der Religion wagte man also einen methodischen Grundsatz aufzustellen und zu verteidigen, der in allen übrigen Lehrfächern seit Comenius und Pestalozzi als durchaus falsch und naturwidrig zurückgewiesen wurde.**)

Dazu war man so verblendet, in der Masse des überlieferten Stoffes und in der möglichst grossen Stundenzahl das Heil für unsere Kinder zu erblicken. Das Wort des glaubensstarken Aug. Hermann Francke, „ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Zentner blossen historischen Wissens" scheint vergessen zu sein, sowie die Wahr-

---

deutschland vom Memoriermaterialismus etc. verschont geblieben sind. Vergl. aber dazu Seite 9: „Es wird im Religionsunterricht oft zu viel unterrichtet, der Kopf ist's, den wir so oft im Auge haben, weniger das Herz, es wird so viel memoriert und katechisiert, dass der kindliche Geist weder zur Ruhe noch zur Klarheit kommt." Vergl. hierzu auch das Weimarische Kirchen- und Schulblatt 1882, S. 14 ff.

*) Über die Entwickelung religiöser Begriffe. Programm des Karlsruher Lehrer-Seminars 1872, 1882, 1883. — Dörpfeld, Evangel. Schulblatt, 1860, S. 80. — 1865, S. 232. — 1866, S. 129 und 321. — 1867. S. 587. — Derselbe, Ein christlich-pädagog. Protest wider den Memoriermaterialismus. Gütersloh 1869. Evangel. Schulblatt 1871, Heft 5 und 9.

**) Auf dem Gebiete der Religion kommt ohne Zweifel die Teilnahme des Gemütes, die sich sehr oft den Augen des Lehrers entzieht, in hervorragender Weise in Betracht. Wir wissen das innere Weben und Treiben der religiösen Ahnung wohl zu schätzen. Aber gerade deshalb wenden wir uns gegen die verderbliche Auswendiglernerei, die nur zu oft alles religiöse Gefühl im Keime erstickt. „Der Mensch muss viel Religion haben, da der gewöhnliche theologische Unterricht sie nicht ausrottet." Jean Paul. Vergl. Hansjakob, Aus meiner Studienzeit, 1885, S. 155. und Keller, der grüne Heinrich.

heit, dass der religiöse Sinn, der im Lehrer selbst lebt und der seinen ganzen Unterricht durchdringt, mehr wert ist, als die Unsumme gedächtnismässig angeeigneten Religionsstoffes und die Überzahl der Religionsstunden.*)

So blieb die Methodik des Religionsunterrichts weit hinter den Errungenschaften der anderen Lehrfächer zurück. Diese erfreuten sich unter rüstiger und gediegener Arbeit gar mancher Erfolge — der Religionsunterricht besass solche meist nur in der Einbildung. Die biblischen Erzählungen, als Gedächtnissache behandelt, blieben tot in dem Kinde, die Sprüche, Lieder und dogmatischen Sätze, als künftiger Schatz überliefert, dienten eher dazu, dass der Zögling in Übersättigung von Kirche und Religion sich lossagte.**) Die angestellte Erklärung arbeitete vielfach zur mit Worten. Damit wurde tüchtig geklingelt. Unverstandene, aufgenötigte Definitionen, eine Reihe bestimmter, immer wiederkehrender Redensarten konnte fast den Glauben erwecken, als ob das Kind wirklich bei den rasch und sicher vorgebrachten Worten sich etwas dächte. Aber zu den dogmatischen Begriffen fehlten die apperzipierenden Vorstellungen von Seiten der Kinder.***) Allerdings wurden von tüchtigen Pädagogen mannigfache Anläufe zur Besserung dieser Zustände genommen, da sie recht wohl erkannten, wie die wachsende Gleichgültigkeit des Volkes gegen religiöse Dinge vielfach in dem ganz verkehrten, in alten Geleisen sich fortbewegenden Religionsunterricht ihren Grund hatte, aber bis heute vergebens.

Die Extreme, welche zum Teil aus verkehrten pädagogischen Ge-

---

*) Rothe, Theolog. Ethik. 2. Aufl. V. S. 161: „Sehr wichtig ist auf dem gegenwärtigen Punkte der geschichtlichen Entwickelung, dass in der Schule auf allen Potenzen durch ein recht besonnenes Masshalten mit dem Religionsunterricht die zarte Pflanze der jugendlichen Frömmigkeit in ihrer ersten Entwickelung mit wahrhaft religiöser Vorsicht geschont werde. Lauter recht innig fromme Lehrer und recht wenig Religionsunterricht, das ist nach dieser Seite hin die Aufgabe." Thiersch: „Es ist nicht zu wenig Religionsunterricht in den Schunen, es ist zu wenig lebendige Religion in den Lehrern." Ziller: „Die ethische Bildung ist nicht bloss durch den Unterrich zu erstreben. Der allgemeine Geist der chule, der Klasse, die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel im Urteilen, Handeln, Benehmen, im Thun wie im Lassen, ist von der grössten Bedeutung. Unausgesetzt und unabsichtlich wirkt das an dem inneren Leben des einzelnen emporziehend oder niederdrückend, und die stille Macht seines Einflusses ist fast so bedeutend wie die Macht der Verhältnisse unter deren Einfluss sich die erworbene Anlage bildet; sie steht also gewiss nicht zurück hinter dem absichtlich bildenden Einfluss des Unterrichts in Bezug auf den Willen und die sittlich-religiöse Gesinnung." Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, S. 159. — Ackermann, Methode und Lehrerpersönlichkeit. Deutsche Blätter 1884, No. 10—14.

**) Der christliche Glaube und die menschliche Freiheit. Gotha 1881, 2. Aufl. S. 124 f. — Dörpfeld, Evangel. Schulblatt 1871, 9. S. 151.

***) Thrändorf, Kritische Betrachtungen über die Kunstkatechese, Pädagogische Studien 1881, 1. Heft, Dresden. — Derselbe, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. Pädagog. Studien 1883, 1. Heft. — Derselbe, Die Stellung des Religionsunterrichts in der Erziehungsschule und die Reform seiner Methodik. Leipzig, 1897. — Derselbe, Religionsunterricht, Langensalza 1891.

sichtspunkten, zum Teil aus übelverstandenem Liberalismus allen und jeden Religionsunterricht aus der Schule entfernen wollen, sind zwar verstummt, da die grosse Masse der Lehrer nichts davon wissen will, dass ihnen der einflussreichste und wirksamste Unterricht genommen werde,*) aber Vorschläge zur Umgestaltung des Religionsunterrichts vom Standpunkte der Pädagogik aus wagen sich erst neuerdings mit grösserem Nachdruck hervor.**) Es ist gewiss, dass alles, was mit Religion zusammenhängt, viel Diskretion erfordert. Und eben so gewiss ist, dass in allen übrigen Unterrichtsgegenständen leichter Reformen anzubahnen sind, als im Religionsunterricht. Trotzdem müssen Versuche angestellt werden. Und zwar ist's hohe Zeit. Die Frage der Religion ist für uns im eminenten Sinne eine Frage der nationalen Zukunft.***) Es gilt gegenüber der weitverbreiteten Gleichgültigkeit gegen die Religion, gegenüber der wachsenden Roheit und Unsittlichkeit der Jugend Quellen aufzudecken, durch welche eine reichere und entsprechendere Nahrung als bisher der sittlich-religiösen Entwicklung zugeführt werden kann.†) Die Kirche hat es bisher versäumt, den Religionsunterricht der religiösen Entwicklung des Kindes entsprechend umzugestalten; möge es nicht zu spät sein, wenn die Pädagogik es unternimmt, von ihrem Standpunkt aus eine Reform dieses Lehrfaches anzubahnen. Zunächst ist diese weit davon entfernt, einen Stoff dem Kinde überliefern zu wollen, der als etwas durchaus Fremdes von aussen her als Sache des mechanischen Gedächtnisses an dasselbe herantritt; sie untersucht vielmehr, welcher Stoff ist denn der rechte für unseren religiösen Unterricht, und wie ordnet sich derselbe den Gesetzen der geistigen Entwicklung des

*) „Der reisst," sagte Valentin Trotzendorf, „die Sonne vom Himmel, der nimmt dem Jahr den Frühling, welcher den Religionsunterricht aus der Schule verbannt, oder ihm nur eine untergeordnete Stelle einräumen will."

**) S. eine Zusammenstellung der neueren Reform-Litteratur von A. Ross in No. 9 der Mitteilungen des Thüring. Herbart-Vereins. Langensalza, Beyer & S. 1896 und in dem Art. Lebenjesuunterricht von Dr. Lietz, in Reins Encyklopädie. Vergl. 8 Hefte „Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena."

***) S. Kidd, Soziale Evolution. Jena, Fischer 1896.

†) „Den Prüfungen, Versuchungen und Gefahren, welche die materielle Kultur, sobald sie einen gewissen Höhegrad erreicht hat, den Völkern bereitet, scheint mir der weltliche Idealismus, Bildung und Wissenschaft, Staatsgeist und Staatsgesinnung für sich allein nicht gewachsen; ebensowenig, wie sich versteht, eine verweltlichte, konventionelle, in Dogmatismus erstarrte oder sonstwie salzlos gewordene Kirche und Kirchlichkeit, überhaupt keine andere Kraft und Macht der Welt, als wahrhafte und lebendige Religiosität." Der christliche Glaube und die menschliche Freiheit. Gotha 1881. 2. Aufl. S. XVII. (Offener Brief an Herrn R. von Bennigsen.)

„Wer den Religionsunterricht aus der Schule verbannen will, dem sagt man mit Recht auf den Kopf, dass er den Frühling aus dem Schulleben nehme: thun aber die etwas besseres, welche ihn dem Namen nach zwar bestehen lassen, aber in Wirklichkeit einen öden kalten Winter daraus machen, in welchem kein Samenkörnchen der Ewigkeit mehr keimen kann?" Dörpfeld, Memoriermaterialismus, S. 52.

Kindes unter? Wir wollen nichts haben, was wir mit Mühe dem kindlichen Geiste einpressen müssen; wir wollen Lehrstoffe, die dem religiösen Denken des Zöglings entsprechen und seiner inneren Entwickelung entgegenkommen; kurz wir wollen alle die allgemeinen Grundsätze, die bei den übrigen Unterrichtsgegenständen ihre volle Kraft bewähren, auch auf den Religionsunterricht anwenden. Und auf ihn zuerst und vor allem! Denn die allerfesteste Überzeugung, die hoch über alle wissenschaftlichen Kenntnisse sich erhebt, ruht im Sittlichen, in dem, was den eigentlichen Wert und Charakter des Menschen bestimmt. Und das Sittliche findet seine Hauptstütze in der Religion, die also die wichtigste und höchste Angelegenheit des Menschen ist und in Wahrheit den Charakter und die Handlungen der einzelnen in viel höherem Masse beherrscht und bestimmt, als gewöhnlich angenommen wird.*)

Selbstverständlich bilden die biblischen Erzählungen den Hauptstoff für unsere deutsch-evangelische Volksschule. Sie haben die sittlich-religiöse Bildung zu vermitteln. Aber ihre Stellung, ihre Auswahl und Anordnung bei uns ist eine wesentlich andere, als die bisher übliche. Die unterrichtliche Behandlung der biblischen Geschichten beginnt nämlich bei uns erst im vierten Schuljahr; die drei ersten Schuljahre bilden einen Vorkursus dazu, der sich durchaus auf heimatlichem Boden bewegt, aus dem die Kinder ihre erste Nahrung ziehen, ehe sie ihren Blick weiter hinaus richten. Während dieser Zeit wird aber den Kleinen, wie in der Einleitung oben gezeigt wurde das Leben unseres Herrn in Anschluss an die kirchliche Feste in besonderen Kindergottesdiensten nahe gebracht, nicht in unterrichtlicher, sondern in erbaulicher Weise. So sorgt die Erziehungsschule dafür, dass auch in den ersten Schuljahren christlicher Sinn in den Kindern gepflegt werde.**)

Ausser den Erwägungen, wie wir sie im ersten Kapitel des allgemeinen Teils über die kulturhistorischen Stufen des Unterrichts gegeben

---

*) „Die Schule muss darthun, dass wir noch Religion haben uud Christen sind, und dass wir es sein können, ohne uns darum den berechtigten Kulturstandpunkten der Gegenwart entfremden zu wollen."
Ziller.

Vergl. Staude, Herbartische Gedanken über religiös-sittliche Bildung. Deutscheh Blätter 1894, No. 1—3.

Schoel, Jo. Fr. Herbarts philos. Lehre der Religion. Dresden, Kaemmerer, 1885.

„Es ist ein leerer Wahn, dass man ohne Zuziehung religiöser Motive, sei es das Volk, sei es Menschen von höherer Bildung, sei es sich selbst im Sinne des Prinzipes erziehen kann: es bleibt ohne das ein ungedeckter Rest nach höchsten und letzten Beziehungen, den man mit allem Predigen von Humanität nicht decken kann; oder was hätte man je Erhebliches damit geleistet? Soll also das Prinzip praktisch Geltung erlangen, so wird es nur im Zusammenhang damit sein können, dass das alle anderen überragende schliesslich allein durchschlagende religiöse Motiv die weltbewegende Kraft wieder gewinne, in deren Schwächung der Missbrauch der Vernunft mit Dogmen, die ihr widersprechen, gewetteifert hat."
Fechner, Vorschule der Ästhetik, S. 41 f.

**) Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. VI. Jahrgang, S. 265 ff.

haben, sind wir zu dem eben erwähnten Vorkursus vor allem durch die Thatsache gekommen, dass die bisherige Praxis für die Bildung der religiös-sittlichen Gesinnung trotz der vorgeschriebenen biblischen Erzählungen in den ersten Schuljahren so gut wie nichts — abgesehen von dem Einfluss der Persönlichkeit des Lehrers und des Beispiels*) — thut und thun kann. Wie dies kommt, haben wir oben in der Einleitung gezeigt.**)

Wir wenden uns ferner gegen den Unterricht in der biblischen Geschichte während der ersten Schuljahre, weil wir eine Einführung des biblischen Geschichtsunterrichts in die Elementarklasse für eine höchst gefährliche Verfrühung dieses hochwichtigen Gegenstandes halten, insofern dieselbe notwendigerweise eine Abstumpfung des kindlichen Gemüts zur Folge haben muss. Die allzufrühe Verwendung der biblischen Erzählungen ist eine pädagogische Verirrung, von welcher man zum besten unserer heranwachsenden Kinder wieder zurückkommen möge! Denn die Zeit ist noch nicht so lange her, wo man von biblischen Erzählungen auf der Unterstufe nichts wusste. Selbst die Verteidiger der biblischen Geschichten geben die in denselben liegenden Schwierigkeiten zu, die vor allem in der „sehr abweichenden Zeit mit ihren gesellschaftlichen Formen, Einrichtungen, Sitten, Gebräuchen, Gesetzen etc.“ und in „dem fremden Schauplatz der Geschichte liegen, ohne dessen Kenntnis die Geschichte in der Luft hängt und ein Gemälde ist, das aus Staffage ohne Landschaft besteht.***) Aber trotzdem hält man fast überall noch dieselben auf der Elementarstufe — und nur um diese handelt es sich hier — für unersetzlich; alle die für gottlos, die die biblischen Erzählungen nicht schon den Wickelkindern darbieten wollen. Es geht nicht anders, die Kleinen müssen in eine ganz fremde, unsympathische Welt hineingestossen werden! Denn die Versuche, die man macht, um die Schwierigkeiten zu heben, sind vergeblich. Wer an eine Beseitigung derselben glaubt, giebt sich einer argen Täuschung hin.†)

Wir können also für die unterrichtliche Behandlung der biblischen Erzählungen im Elementarunterricht nicht eintreten, aus dem einfachen Grunde: die biblischen Erzählungen entsprechen nicht dem

---

*) Waitz, Allgemeine Pädagogik. Ausgabe von Willmann, Braunschweig 1875, S. 279 ff.

**) Holtsch, Studien über den biblischen Geschichtsunterricht. Gera, 1876, S. 25, S. 88, S. 189 f.

***) Völter, im zweiten Artikel über Anschauungsunterricht. Schmidsche Encyklopädie.

†) S. Weimar. Kirchen- und Schulblatt 1881, No. 23. „Der Märchenunterricht kann und darf nicht als Ersatz des Religionsunterrichts auf der Unterstufe angesehen werden.“ Kehrsche Blätter 1883, S. 49. Trinius: „Es sei mit den Kleinen kein Zillerscher Vorbereitungskursus zu treiben, sondern frisch hinein in die biblische Geschichte.“ Eick, Das Märchen und seine Stellung im Volkschulunterricht. 2. Aufl., Leipzig 1883. — Schneyer, Der erste Religionsunterricht. Deutsche Blätter 1884, No. 28 u. 29. Eine Widerlegung des zuletzt genannten Aufsatzes hat Grabs-Glogau in den Pädagogischen Studien von Rein (Dresden, Kaemmerer, 1885, 1. Heft) gebracht. Vergl. 1887, 1. Heft.

kindlichen Standpunkt der ersten Schuljahre, weder in Bezug auf den Inhalt noch auf die Form.*) Dem Inhalte nach sind sie zu hoch. Das Kind wird mit einem Mal in einen ganz fremden Kreis versetzt mit fremd klingenden Namen, mit anderen Gewohnheiten und Sitten. Das geht aber nicht auf einmal, wenn das Kind von den Erzählungen wirklich etwas innerlich erfahren soll. Und darauf kommt es doch an! Biblische Geschichten, wie die von der Schöpfung, dem Sündenfall, ja selbst die von Joseph etc., erfordern eine weit ausgedehntere Lebenserfahrung, als sie das Kind in den ersten Schuljahren besitzt oder erwirbt. Das Kind kann sich die geschichtlichen Thatsachen, wie die dazugehörigen naturhistorischen und geographischen, nur mit so geringem Grad von Lebendigkeit vorstellen, dass sie für das Interesse und Wollen des Zöglings bedeutungslos bleiben. Deshalb muss zuvor der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen soll, geklärt und zwar hinreichend geklärt und dazu genügend befestigt sein, bevor er zur frühesten, durch eine klassische Darstellung überlieferten Kulturentwickelung eines so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, hingeführtwerden darf. Aber auch der Form nach wird dem Kinde durch die biblische Erzählung in den ersten Schuljahren zu viel zugemutet.e Die Sprache der Bibel ist nicht die Sprache des Kindes. Unsere Kinder reden nicht im orientalischen Bilderschmuck; eine grosse Reihe abstrakter Begriffe ist ihnen unverständlich. Mag die Darstellungsweise der biblischen Erzählungen auch höchst einfach erscheinen, für unsere sechs- und siebenjährigen Kinder ist sie nicht einfach genug.**)

---

*) „Nichts schädigt die geistige Entwickelung des Schülers mehr, als eine für seine Altersstufe nach Stoff oder Form ungeeignete geistige Kost. Was von dem Knaben mit Heisshunger ergriffen wird, erzeugt — dem Kinde aufgedrungen — nur zu häufig Widerwillen und dauernden Stumpfsinn. Was dem Knaben oft qualvoll eingetrichtert werden muss, das erfasst der Jüngling mühelos als spannungsauslösenden Genuss.“ Prof. Dr. G. Hauck.

„Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäss ist. Daher ist es Pflicht, andern nur dasjenige zu sagen, was sie aufnehmen können.“.

Goethe.
(Wilhelm Meisters Wanderjahre. Cap. III.

**) Lange, Über Apperzeption. Plauen 1879, Seite 90. 2 Aufl., 1886. „Mögen einzelne der biblischen Geschichten noch so kindlich sein und daher immerhin schon jetzt (Elementarstufe) den Kindern erzählt werden, so erfordern doch die meisten derselben religiöse Vorbegriffe, um das Gemüt so anzusprechen, wie es der Lehrer wünschen muss. Das Kind muss vorher auf eine religiöse Weise in seinem eigenen kindlichen Leben einheimisch sein, ehe es zum wahren Nutzen und Frommen auf ein fremdes religiös-geschichtliches Feld übergehen kann, sei dieses auch an sich noch so lieblich und herrlich. Darum gehört dann dieser biblisch-historische Unterricht erst in den folgenden Kursus.“ (Mittelklasse,) 8.—10. Jahr.) Vergl. 4. Aufl., S. 157 f.

Denzel. (Erziehungs- und Unterrichtslehre) 3. Teil, Stuttgart 1822, Seite 13 ff. u. Seite 31. Vergl. 1. Teil Seite 259 u. 2. Teil S. 207.)

Vergl. Salzmann, Die wichtigsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. 1780.

Karl Richter*) hält ebenfalls die biblische Geschichte als durchaus ungeeignet für den Elementarunterricht, denn: Die alttestamentlichen Geschichten, wie das Hirtenleben Abrahams, die Opferung seines Sohnes, das Verkaufen des Joseph u. a., liegen gänzlich ausserhalb des Anschauungs- und Erfahrungskreises der Kinder. Sie sind ihnen daher durchweg unverständlich. Andere Erzählungen wieder führen die Gefahr mit sich, die Vorstellungen der Kinder und ihr sittliches Urteil geradezu irre zu leiten. Dazu kommt, dass diese Geschichten Wort für Wort in der Sprache der Bibel erzählt werden sollten, obgleich die Ausdrücke und Redewendungen derselben den Kindern vielfach fremd und unverständlich bleiben. Daher können die biblischen Geschichten trotz des in ihnen vorherrschenden einfachen Tones nicht als passender Stoff für den ersten Unterricht betrachtet werden.

Ähnliche Erwägungen hat auch Grüllich angestellt.**) Nach ihm soll der biblische Geschichtsunterricht wenigstens nicht sofort beim Eintritt der Kinder in die Schule begonnen werden, und zwar aus folgenden Gründen: 1. „weil die Kinder nach dem Grade ihrer sprachlichen Bildung noch nicht imstande sind, den in hochdeutscher Sprachform ausgedrückten Gedanken des Lehrers zu folgen; 2. weil die meisten biblischen Geschichten auch in Bezug auf ihren Inhalt dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der in die Schule eintretenden Kinder noch zu fern liegen, aber schon eine Menge Anschauungen voraussetzen, die bei den meisten Kindern noch nicht vorhanden sind. Deshalb hat bis Michaelis der Anschauungsunterricht auch für den biblischen Geschichtsunterricht den nötigen Grund zu legen.“ Wir halten dies für richtig, glauben aber, dass ein Hinausschieben der biblischen Geschichten auf ein halbes Jahr noch lange nicht ausreichend sein wird, abgesehen davon, dass damit der Aufbau nach dem historisch-genetischen Gang uns ein so frühes Einsetzen der biblischen Erzählungen verbietet. Wenn wir auch dem Anschauungsunterricht, wie Grüllich ihn will, den grösstmöglichen Einfluss zusprechen, so dürfte er in einem halben Jahre weder die Begriffs- und Sprachbildung, noch die religiös-sittliche so weit fördern, dass das geistige und gemütvolle Erfassen des biblischen Geschichtsstoffes von seiten der Kinder durchweg gesichert ist. Wir warten daher länger mit dem Eintritt der biblischen Erzählungen; wir warten um so lieber, da denselben in der folgenden Schulzeit nicht nur hinreichender Raum

---

*) Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Leipzig 1869, Seite 75 ff. 3. Aufl., 1887. Vergl. Förster, Die zwei ersten Schuljahre. S. 189 ff. Förster, Das erste Schuljahr. Leipzig 1882.

**) „Das erste Schuljahr. Plauen.“ — Siehe auch Kehr, Praxis der Volksschule. Die sogen. „moralischen Erzählungen“, die hier als Vorkursus empfohlen werden, sind jedoch nicht nach unserem Geschmack. Vergl. Schreber, Buch der Erziehung. 2. Aufl., Leipzig, S. 88 f. Vielmehr stimmen wir Kehr bei, wenn er sagt: „Sollte das nicht auch für uns ein Fingerzeig sein, dass die Spracharmut vieler Kinder vielleicht sofort gehoben werden könnte, wenn wir dasselbe nur ungleich mehr als jetzt in das Heimatsland seiner kindlichen Poesie einführten und es nicht an der harten Scholle klapperdürrer Begriffe annagelten?“ (Kehr, Der Anschauungsunterricht. Gotha 1883.)

zuerteilt, sondern ein solcher Wert beigelegt wird, dass sie vom vierten bis zum siebenten Schuljahr als Konzentrationsstoffe den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts bilden. Durch eine entsprechende Vorbereitung in den ersten Schuljahren ist mit den profangeschichtlichen Erzählungen die geistige Entwicklung der Kinder so weit gefördert, dass das Interesse den biblischen Erzählungen in voller Kraft entgegen kommen kann. Wir sind der festen Überzeugung, dass mit dem späteren Einsetzen der biblischen Erzählungen für die sittlich-religiöse Bildung unserer Kinder in viel tieferer und nachhaltigerer Weise gesorgt wird, als es die bisherige Praxis mit ihren gefährlichen Verfrühungen, mit ihrem geisttötenden Wortkram zu thun vermag.*) Wer es ernst meint mit unserer Volksschul-Erziehung, wird zugestehen müssen, dass die Behandlung der biblischen Geschichten auf der Elementarstufe nur zur oft eine schreckliche Quälerei für Lehrer und Kinder ist. Welche Unsumme von Fleiss, Mühe und Anstrengung hat dieser Unterricht schon gekostet! Wie oft vergebens! Und warum das alles? —

Es giebt nur eine Art, die biblischen Erzählungen mit den Kleinen zu behandeln; es ist die, welche Wiedemann empfiehlt. Schade allerdings, dass diese Erzählungen alles andere, nur keine biblischen sind. Gerade diese Art zu erzählen beweist schlagend, dass unsere Kleinen für die biblischen Geschichten noch nicht reif sind. Zu einer solchen Verwässerung, wie sie Wiedemann vorschlägt, können wir uns nimmermehr verstehen; der biblische Charakter muss den Erzählungen gewahrt bleiben. Geht dies nicht auf der Unterstufe, dann warten wir lieber bis dahin, wo die kindliche Fassungskraft genügend vorbereitet ist Und sollte dies nicht von ungleich höherem Werte sein, als wenn man in übel angebrachtem Eifer einen an sich klassischen, nach der Übereinstimmung aller erhabenen und ehrwürdigen Stoff, wie es unsere biblischen Geschichten sind, durch verfrühte Einführung in die Schule so sehr herabdrückt, dass die erwartete Wirkung auf unsere Kleinen nicht nur nicht ausbleibt, sondern sogar in das Gegenteil verkehrt wird? Es ist kein Zweifel: Unsere biblischen Erzählungen können erst dann ihre volle und tiefe Wirksamkeit auf das Kindergemüt äussern, wenn vorher der Boden für sie in der rechten Weise bereitet wurde. Also nochmals: Warten wir mit der unterrichtlichen Behandlung der Erzählungen bis zum vierten Schuljahr. Dann werden wir mit ihnen gewiss bessere Früchte zeitigen, als es bisher geschehen konnte.**)

---

*) „Wir meinen die biblische Geschichte erst jetzt (im 3. Schuljahr) bieten zu dürfen, nicht darum etwa, weil wir sie gering achteten, sondern deshalb, weil wir wünschen, ihre Bilder möchten sich in unverlöschbarer Weise eingraben in das Gemüt des Kindes, und weil wir glauben, dass dies erst dann, geschehen kann. wenn die Phantasie des Kindes geweckt und ein gewisser Umfang von Vorstellungen erlangt worden ist.“ Barth, Erziehungsschule Nr. 5, Seite 35. Ferner: Barth, Kind und Bibel. Erziehungsschule Nr. 6. Leipzig 1881. Wir wollen, um das Fundament recht sicher zu legen, die biblischen Erzählungen erst im vierten Schuljahre beginnen — wie es unsere Vorfahren auch gethan haben.

**) Vergl. Staudes vortreffliche Beantwortung der Frage: Ist der Märchenstoff geeigneter als die biblische Geschichte? Pädag. Studien, 1880, 2. Heft, S. 27 ff.

2 Volksmärchen

Wie aber nun die rechte Vorbereitung für die bibliche Geschichte treffen? Es tritt also die Aufgabe an uns heran, für einen geeigneten Gesinnungsstoff in den drei ersten Schuljahren zu sorgen. Wir wollen es nicht dem Zufall überlassen, ob der Lehrer neben Lesen und Schreiben auch für die Weckung des geistigen Lebens in den Kleinen etwas thut oder nicht. Der Gedanke, den Unterrichtsstoff nach den kulturhistorischen Stufen und nach dem Prinzip der Konzentration aufzubauen, führt uns im ersten Schuljahre zu Erzählungen, welche dem kindlichen Vorstellungskreis angemessen, den religiös-sittlichen Anschauungen der Schüler entsprechend, einfache Verhältnisse in kindlicher Weise darbieten und in Übereinstimmung stehen mit den fünf Forderungen, die an eine echte Jugenderzählung gestellt zu werden pflegen; sie sei 1. wahrhaft kindlich, das ist einfach und phantasievoll zugleich: sie sei 2. sittlich bildend in dem Sinne, dass sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigt, die einfach und lebensvoll, das sittliche Urteil billigend oder nichtbilligend herausfordern; sie sei 3. lehrreich, biete Anknüpfungen zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur; sie sei 4. von bleibendem Werte, zur steten Rückkehr einladend; sie sei 5. einheitlich, damit sie einen tiefen Eindruck bewirke und Quellen eines vielseitigen Interesses aus sich entlassen könne.

Diesen Grundsätzen entspricht nun in vollkommenster Weise unser deutsches Volksmärchen*)

Und doch hat man sich vielfach prinzipiell gegen die Anwendung von Märchen in unterrichtlicher Behandlung ausgesprochen.**) Die Gründe, die dagegen vorgebracht wurden,

---

*) Am Neujahrstage 1813 schickt Jakob Grimm seine Sammlung deutscher Volksmärchen seinem Freunde Wigand mit den Worten: „Deine Kinder sollen, wie ich hoffe, viel aus dem Buch lernen; es ist unsere bestimmte Absicht, dass man es als ein Erziehungsbuch betrachte. Du musst nur erst warten, bis sie es verstehen können und dann nur nicht zu viel auf einmal, sondern nach und nach immer einen Brocken dieser süssen Speise.“ (Deutsche Rundschau 1885, S. 55 ff.)

„O du duftiger blühender Zauberwald der deutschen Märchen, du stolzes Muttergut deutschen Volkes! So lange man dich noch kennt und die lieben Vögel noch singen, die Hasen noch Kohl fressen und das Reh an der Quelle lauscht, so lange steht es noch nicht schlimm um deine Lebenskraft, deutsches Volk!“ Stauffer-Bern.

**) „Märchen als Hauptgegenstand des richtigen ernsten Unterrichts — das klingt manchem selbst wie ein Märchen! Und doch muss es auch dem Laien sofort einleuchten, dass das Kind am empfänglichsten sein muss für die geistigen Erzeugnisse eines Zeitalters, welches man gerade wegen der Übereinstimmung seines Geisteszustand mit der Gemütsbeschaffenheit das Kindesalter der Menscheit nennt.“ Th. Wiget, Schule und Christentum. Weimar. Kirchen- u. Schulblatt, 1. Heft 1880. Vergl. Th. Wiget, Ein A B C sittlich-religiöser Anschauung. Praxis der Schweiz. Volks- und Mittelschule, S. 26 ff., Zürich 1881.

„Unbegreiflich ist es, sagt dagegen Schreber, „wie die Ansicht,

sind wohl zu prüfen. Man erwartet durch die Märchen nicht unerhebliche Nachteile für die Geistesentwickelung des Kindes, da sie der begrifflichen Ordnung der menschlichen und Natur-Verhältnisse gegenüber das Leblose beleben, Erdichtetes an die Stelle der Wirklichkeit setzen und über ethische Verhältnisse vielfach hinweggehen. Die Hingebung der Kinder an die Märchen soll ihre Begriffe von den Dingen und Er-

---

dass Fabeln und Märchen eine passende Geistesspeise für das zarte Kindesalter seien, noch bis auf den heutigen Tag sich erhalten und von vielen Pädagogen in Wort und Schrift immerfort als richtig festgehalten werden konnte. Die richtige, dem Geiste wahrhaft gedeihliche Auffassung dieser Art von Erzählungen ist nur möglich bei einem gewissen Grad von Selbständigkeit des Denkens, wie er in der Regel in Ansehung der Fabeln nicht vor dem 9. oder 10., in Ansehung der Märchen nicht vor dem 12.—14. Jahre erreicht wird. Bei soweit gereiften Kindern erst sind beide Arten von Erzählungen an der Zeit. Das Kind hat in den ersten Jahren des erwachten Selbstbewusstseins noch genug zu thun mit Erfassung und Zurechtlegung der Wirklichkeit. Es muss erst den Boden der Wirklichkeit sicher unter den Füssen haben und immer leicht wiederfinden können, bevor es kleine Ausflüge in die dichterische Gedankenwelt (für welche überdies das Verständnis der Schönheit sich erst später entwickelt) ohne Gefahr der Verirrung unternehmen darf. Fabeln und Märchen bringen in diese Altersstufe Unsicherheit und Verwirrung in die ohnehin noch lockeren Begriffe. Wenn die Kinder in ihren Spielen, wie sie es so gerne thun, menschliche Figuren redend einführen, so darf daraus kein Beweis für die Zuträglichkeit der Fabel genommen werden; denn da ist keine Fälschung des Begriffes, sondern nur eine vom Kind selbst willkürlich erzeugte, daher ihm klar bewusste Belebung des vor den Augen befindlichen und begrifflich richtig erfassten Gegenstandes damit verbunden. Werden aber Tieren, Pflanzen, Steinen menschliche Stimmen beigelegt, wie in der Fabel, so laufen die Begriffe: Tier, Pflanze, Stein und Mensch durcheinander.

Grundbedingung für die erste Geistesnahrung ist volle Klarheit und Wahrheit der Begriffe. In diesem Alter wird ein kräftiges Gedeihen des Geistes nur durch einfache und natürliche Nahrung erzielt. Was künstliche Leckerbissen für den körperlichen Magen des Säuglings sein würden, das sind jetzt Fabeln und Märchen für den geistigen Magen. Sie erzeugen unreines Geistesblut.

Das Märchen wirkt ganz besonders noch dadurch verderblich, dass es in mehr oder weniger unheimlichen, schauerlichen, grausigen Gemütseindrücken, wonach gerade die Kinder vermöge der grossen Lebendigkeit ihrer Phantasie recht lüstern sind, seine Spitze hat. Es wirkt auf dieses Alter ähnlich wie die Vergiftung der Kindesseele durch Gespenstergeschichten.

Vorzeitig genossen, erschwert die Fabel das Festwurzeln der Wahrhaftigkeit der Gesinnung, bahnt den Weg, wenn auch nur indirekt zur Lüge, flösst das Märchen Furcht und Aberglauben in das kindliche Gemüt . . . .

Warum also wählt man immer gerade solche vorzeitige und deshalb gefährliche Geistesnahrung? Lässt man sich bestechen durch den damit zu reizenden geistigen Sinnenkitzel der Kinder? Ist man denn verlegen um andern, gleich schmackhaften, dabei als unschädlichen und gedeihlichen Stoff? O gewiss nicht! Gebet den Kindern Erzählungen aus dem reichen Bilderbuch des realen Lebens der Gegenwart (denn das Kind dieses Alters lebt nur in der Gegenwart). harmlose, einfache, liebliche oder mit einer gesunden Moral verknüpfte Genrebilder, dazwischen zur Abwechslung einfach lustige, komische Gesichtchen. (Schreber, Buch der Erziehung, 2. Aufl., S. 88.)

scheinungen der Welt verwirren. Daraus entstehe eine solche Vermischung von Wahrheit und Dichtung, dass sie als Vorübung zur Lüge dienen könne. Daher wollen viele die Märchen nicht als ein Bildungsmittel für die Gesinnung, sondern höchstens als gelegentlichen Gegenstand des Spiels in der Weise Basedowscher Reizmittel behandelt sehen, indem sie auch der Meinung huldigen, dass durch die unterrichtliche Behandlung in der Schule die poetische Welt des Märchens zerstört, der zauberische, geheimnisvolle Hauch der Erzählung vernichtet werde.

Diese Abneigung gegen die Märchen in der Schule stammt von den Philanthropisten, welche auf Rousseaus Polemik gegen die Fabel fortbauten. Pestalozzi wirkte nicht dagegen, die Schulordnungen aber drückten zu sehr auf biblische Geschichten im ersten Schuljahr. So ist es gekommen, dass die Märchen immer noch darauf harren, dass sie als das Fundament unserer schulmässigen Unterrichtsstoffe anerkannt werden.

Zwar trat schon Kanzler Niemeyer in seinen berühmten Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts anknüpfend an Herder*) für die Märchen ein. „Fabeln und Märchen," sagt er, „machen der Jugend ein unbeschreibliches Vergnügen, wenn dies allein auch noch nicht für ihren Gebrauch entscheidet. Dass die Liebe zum Wunderbaren, welche (doch wohl als Vorahnung eines Höheren und Unendlichen ausser uns) in der Natur liegt, dadurch einigermassen genährt wird, ist nicht zu leugnen. Aber auch dieses schadet wenig, sobald nur daneben die Aufklärung des Verstandes über die Naturgesetze und ihre Wirksamkeit immer fortgeht. Wer der Einbildungskraft in Hinsicht auf Aberglauben und Wundersucht durch die Märchen eine schädliche Nahrung zu geben fürchtet, der müsste auch die Mythologie und vor allem die Bibel aus dem Unterrichte verbannen. Schon an dieser lehrt die Erfahrung, dass man zu viel fürchtet. Nur sei die Auswahl streng und der moralische Zweck immer vorstehend. Es herrsche Geschmack darin, es liege ihnen gesunde Vernunft zu Grunde."

In der Herbartschen Schule hob Waitz**) zuerst mit grösstem Nachdruck die Wichtigkeit, die das Märchen für die Gemütsbildung hat, hervor, doch hat erst Herr Professor Ziller in Leipzig zwingend nachgewiesen, dass eine Auswahl Grimmscher Märchen der geeignete Gesinnungstoff für das erste Schuljahr sei. Seine Begründung, die er im ersten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869 gegeben, geht im wesentlichen dahin:

„Die Märchen entsprechen wie nichts anderes der Individualität des Kindes, in erster Linie dem darin vorherrschenden Triebe der Phantasie, der entschieden gepflegt werden muss, weil darin alle höheren Strebungen wurzeln.***) Darum muss der Gesinnungsstoff ein poetischer

---

*) „In dem Märchen liegt eine reiche Ernte von Lehren der Weisheit. Keine andere Dichtungsart versteht dem menschlichen Herzen so feine Dinge so fein zu sagen als das Märchen." Herder.

**) Waitz, Allgemeine Pädagogik. Ausgabe von Willmann. S. 132 ff.

***) „Wisset ihr denn nicht, dass es eine Zeit giebt, wo die Phantasie noch stärker als im Jünglingsalter schafft, nämlich in der Kind-

sein. Nur ein solcher gestattet der Phantasie freien Raum, ganz besonders der Märchenstoff, der keine Namen von Personen und Lokalitäten enthält, dessen Ereignisse weder räumlich noch, zeitlich genau bestimmt sind (z. B. „Es war einmal“). Das Kindt das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich und versenk sich mit Lust in dieselben, es glaubt an sie, es verlangt nach ihnen; es setzt sich ja selbst wie die Märchen über die Bedingungen der Wirklichkeit hinweg, es belebt das Leblose, beseelt das Unbeseelte, verkehrt mit der ganzen Welt wie mit Seinesgleichen und verliert sich in abenteuerliche Unmöglichkeiten. Nachteilig aber kann diese Begünstigung der kindlichen Anschauung durch die ihm kongenialen Märchen nicht auf das Kind einwirken, weil das Kind neben jener von der Natur der Dinge abweichenden subjektiven Auffassung zugleich eine Menge objektiv verstandesmässiger, und zwar ästhetischer sowohl als ethischer Begriffe und Grundsätze in sich schliesst, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Sie dienen besonders der Übung des ethischen Urteils, und diesem wird gerade wegen der Erweiterung des Umgangskreises auf unbelebte und unbeseelte Wesen ein reiches Gebiet erschlossen, auf dem es wegen der Einfachheit und Korrektheit der Fälle sich leicht, rasch und klar entscheiden lernt. Auch eine grosse Zahl anderweitiger objektiver Begriffe, die sich auf die natürlichen Bedingungen alles Geschehens beziehen, führt das Märchen mit sich, und der Unterricht wird auch sie streng verstandesmässig behandeln, so dass trotz der gläubigen Hingabe an das Märchen der gefürchtete Nachteil nicht eintritt. Denn im kindlichen Bewusstsein, dessen Teile ursprünglich sehr wenig miteinander verschmelzen, bildet der wunderbare Märcheninhalt einen isolierten, in sich abgeschlossenen Kreis, und statt die Verschmelzung zu beschleunigen, wird man gerade den Gegensatz der übernatürlichen Märchenerzeugnisse zur jetzigen Wirklichkeit recht stark hervortreten lassen. Bei allmählich wachsender Zuversicht des Kindes zu seiner Erfahrung wird das Thatsächliche beim Märchen immer weniger betont und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit des Ästhetischen und Ethischen gelegt, so dass als hoch erwünschter Rest nur eine ideale Richtung der Gedanken und ein höherer Schwung des geistigen Lebens zurückbleibt. Wenn dagegen nur Wahres und Wirkliches erzählt würde, so könnte leicht eine Starrheit des Vorstellens entstehen, die sich nur auf die gemeinste, sinnlichste Wirklichkeit einlässt und weder für die poetischen Gebilde der Dichter, noch für die Ahnungen und Wünsche des religiösen Glaubens Empfänglichkeit besitzt. Alle Erziehung muss aber von der Individualität ausgehen, lediglich in der Absicht, den Zögling über sie zu erheben und in allgemein menschliche Verhältnisse einzutauchen. Auch das letztere bewirkt das Märchen. Es erweitert als ein deutsches, die Grundzüge unserer Nationalität abspiegelndes, das enge Bewusstsein des Kindes durch Ausbildung des nationalen Keims durch ewige Neuerzeugung der volkstümlichen Auffassungsweise von Natur und Welt; als ein internationales lässt es das Kind teilnehmen an dem all-

heit, worin auch Völker ihre Götter schaffen und nur durch Dichtkunst reden? Jean Paul. (Levana § 49.)

gemeinen Geist der Kindlichkeit, der als gemeinsamer Besitz der Urzeit der Menschheit angehört, und schliesslich erweitert es das kindliche Bewusstsein über das Nationale und allgemein Kindliche hinaus durch seine Ausfüllung mit den schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen und durch die sichere Erzeugung des ethischen Urteils und des religiösen Gefühls in den einfachsten, innerhalb der kindlichen Sphäre liegenden Verhältnissen. So führen die Märchen, die zugleich klassische Stoffe sind, zu denen Gross und Klein immer gern zurückkehrt, das Kind vom Individuellen, aus dem alles, was stark werden soll, hervorwachsen muss, zum Allgemeinsten, das dem Menschen als solchem gebührt, und dient in seinem Gebiet zugleich der kindlichen Natur und dem höchsten Erziehungszweck." *)

So sind vor allem die Märchen als Gesinnungsstoff hervorzuheben; denn sie stellen im Spiel der Phantasie einen tiefen sittlichen Gehalt dar; ihre Wurzel ist das dichterische Gemüt, welches eine höhere Wahrheit in anschauliche Gestalten kleidet und in der Form einer Erzählung vorträgt. Es birgt das Märchen eine Menge ethischer Begriffe in sich, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen.**) Ohne alles voreilige Moralisieren zu unterstützen, findet sich doch reiche Gelegenheit, das ethische Urteil, das Fundament aller ethischen Wertschätzung, zu wecken, auszubilden und Maximen in einfachster Form daraus herzuleiten.***) Ethische Gedanken sind geradezu der Grund-

*) S. Staude, Pädag. Studien, 1880, 2. Heft, S. 25 f. — Willmann, Pädagog. Vorträge, S. 17—29. — Götze, Die Volkspoesie und das Kind, Jahrbuch 1872, S. 177—183. — Just, Die Unterrichtsmethodik und ihre Begründung. Jahrbuch 1878, S. 218.

**) „So stellt denn ein solches Märchen in greifbarer Form den ewigen Kampf dar, der das Erbteil der Menschen ist: den Kampf zwischen Gut und Böse, und legt in das junge Kinderherz den schönen Glauben, dass das Gute doch stärker ist als das Böse, dass, wer nur immer festhält an jenem, dieses nicht zu fürchten braucht. Dann blickt das Kind hoffnungsfreudig in die Zukunft seines unbegrenzt scheinenden Lebens und denkt: Wenn ich erst gross bin, so will ich es machen, wie die gute Fee. Die ersten Begriffe von Tugend und Laster dämmern in ihm auf; es ist eine Morgenröte, die zum zum lichten Tage strebt; weh dem, der diesen reinen Himmel böswillig durch Wolken trübt." Paul Güssfeldt.

(Die Erziehung der deutschen Jugend. Deutsche Rundschau, Januarheft 1890. Berlin 1890, 3. Aufl., S. 24.)

***) Dagegen Heegaardt, Über Erziehung. Gütersloh 1884, Seite 153: „Überhaupt wirkt nicht die Moral des Märchens auf die Kinder, ob sie nun — wie es zuweilen geschieht — indirekt in der Erzählung liegt, oder, wie es noch häufiger der Fall ist, direkt ausgesprochen wird; sondern es ist das lebhafte Spiel der Vorstellungen, es sind die bunten Farben und der Glanz, den der Märchendichter über die Begebenheit fallen lässt." Auch sonst hört man zuweilen die Ansicht: Märchen sollte man nicht erzählen oder lesen lassen, „denn es ist, wie Kant sagt, die Einbildungskraft der Kinder ohnedies stark genug und braucht nicht durch derartige Erzählungen noch mehr gespannt zu werden. Die Kinder sind nicht in ein Reich der Täuschung, sondern in das der Wahrheit einzuführen und dieses hat ja des Interessanten und Wunderbaren so viel, dass man nicht zu Märchen seine Zuflucht zu nehmen braucht, welche ausserdem meist vom moralischen und ganz besonders vom ästhetischen

bestandteil der Märchen. Auf ihnen beruht die Reinheit, die als Grundzug des deutsch-nationalen Charakters angesprochen werden darf. Dieselbe Reinheit ist der Grundzug der unschuldigen Kindesnatur. In diesem gegenseitigen Entgegenkommen in ethischer Hinsicht liegt vor allem die Ursache, warum das Kind so tiefe, innige Befriedigung aus dem Märchen schöpft, ein so leichtes, sicheres Verständnis ihm entgegenbringt, einen so lebhaften Drang darnach empfindet. Die schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen sind in den Märchen niedergelegt.*) Und diese Einfachheit erleichtert dem Kinde die Auffassung; das Urteil ist klar und unzweifelhaft. Zu den ethischen Begriffen kommt ferner eine grosse Anzahl anderweitiger objektiv-verstandesmässiger Begriffe hinzu. Denn die Märchen stehen — wenn sie sich auch in vieler Hinsicht von der Wirklichkeit entfernen — mit den gewöhnlichen Lebensverhältnissen doch in enger Verbindung. Das ethische, wie das verstandesmässige Material muss nur recht methodisch durchgearbeitet werden. Bei bloss spielender, gelegentlicher Benutzung der Märchen, wie sie wohl vielfach vorgeschlagen wird, ist zu befürchten, dass die Übel, welche die Gegner derselben namentlich nach der ethischen Seite hin als Folgen der Märchen in Aussicht stellen, wirklich eintreten, weil sie nur durch ein unterrichtliches Verfahren sicher ausgeschlossen werden.**)

3 Zahl und Aufeinanderfolge der Märchen

Ein Hauptgewicht muss auf die Wahl und Aufeinanderfolge der auszuwählenden Märchen nach pädagogischen Gründen gelegt werden. Damit fallen gar manche Bedenken fort, die gegen die Märchen laut geworden sind. Solche Märchen z. B., wo die Begriffe schön und gut, hässlich und bösartig nahezu Wechselbegriffe sind, solche, in denen das stiefmütterliche Verhältnis eine Rolle spielt, sind von vornherein ausgeschlossen. Aber wir brauchen auch solche nicht, da wir eine ganze Reihe Märchen haben, welche neben

---

Standpunkte aus tadelnswert sind.“ Aber Jakob Grimm sagte schon: „Es geht durch die Märchendichtung innerlich dieselbe Reinheit, um deretwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen . . . Kindermärchen sollen erzählt werden, damit in ihrem reinen und hellen Lichte die ersten Gedanken und Kräfte des Herzens aufwachen und aufwachsen.“

*) „Der absolute Wert idealer Wahrheiten, der das Gemüt erhebt und reinigt, bleibt sich gleich, mag er an historischen, rein poetischen oder sagenhaften Stoffen haften, weshalb sich die Gesinnung auch durch Übung in der Beurteilung gedachter poetischer Willensverhältnisse verstärken kann.“ Ziller (Ethik, S. 85).

**) „Es kommt alles darauf an, diese idealen Zielpunkte und Urteilsnormen fest genug auffassen zu lassen und unveränderlich rein zu erhalten. Jenes wird am sichersten dadurch bewirkt, dass sie so früh als möglich durch Lehre und Beispiele dem Kinde eingeprägt werden. Ein Mittel unter vielen kann hierzu das Märchen sein, wenn es nämlich nicht darauf ausgeht, durch ungereimte und fabelhafte Kombination nur

dem Adel der Klassizität auch den sittlichen Adel im vollsten Masse besitzen. Streng ist das Gute von dem Bösen geschieden; behält auch das Böse eine Zeit lang das Übergewicht, so gewinnt doch den endlichen Sieg das Gute. Rührende Bilder, besonders des Wohlwollens und der Treue, treffen wir viele an. Mahnt uns nicht Lenchens und Fundevogels Wechselrede an das biblische Wort der treuen Ruth? Ebenso streng wird aber auch Ungehorsam und Lüge bestraft, während die Liebe für das Verstossene, Gedrückte, von allen Verlassene durch so viele Märchen sich hindurchzieht. Ein echt christlicher Zug! Was mit Mühe und Last beladen ist, das wird im Märchen bevorzugt.

So ist wohl kein Zweifel mehr: die Märchen, wenn nur recht ausgewählt, können keinen Anstoss in religiös-sittlicher Beziehung erregen. Auch ist es nur scheinbare Kleinlichkeit, wenn wir das Märchen mit Lehrstoff befrachten wollen. In der ungesuchtesten Weise werden diejenigen Vorstellungen, die es anregt, in der Naturkunde weiter verfolgt. Eben weil das Märchen sich tief einsenkt und das ungeteilte freie Interesse für sich hat, kann man über seine Gegenstände die Gedanken hierhin und dahin lenken, ohne dass die Freudigkeit daran nachlässt. Zwanglos und in völlig kindlicher Weise wird dem phantastischen Wesen des Märchens dadurch ein genügendes Gegengewicht gegeben, dass Dinge und Verhältnisse, auf die das Märchen hinleitet, zur Anschauung und Besprechung gebracht werden. Damit wird zugleich der Anfang gemacht in der Belehrung über die Umgebung des Kindes. Hierdurch würde auch der zweite Einwand wegfallen, dass die Phantasie eine zu grosse Rolle spiele und das Kind der Wirklichkeit entfremdet werde.*)

Zur unterrichtlichen Behandlung im ersten Schuljahr hat zuerst Ziller folgende zwölf Märchen aus der Sammlung der Gebrüder Grimm vorgeschlagen und zwar in nachstehender Reihenfolge:

1. Das Märchen von den Sternthalern;
2. Die drei Faulen;
3. Die drei Spinnerinnen;
4. Strohhalm, Kohle und Bohne;
5. Die sieben Geisslein;
6. Hühnchen und Hähnchen oder der Tod des Hühnchens;
7. Der Wolf und der Fuchs;
8. Das Lumpengesindel;
9. Die Bremer Stadtmusikanten;
10. Zaunkönig und Bär;
11. Fundevogel;
12. Der Arme und der Reiche.

} Leipziger Reihe

zu unterhalten, sondern in der Hülle des Wunderbaren einen religiös-sittlichen Sinn verbirgt, den man freilich dem Kinde nicht zum Schluss als abstrakten Moralsatz gleichsam an den Kopf werfen, sondern von ihm selbst herausfühlen lassen muss, weil der konkrete Fall, selbst der bloss erzählte, dem lebendigen Beispiele ähnlicher, in grösserer Tiefe auf Gesinnung und Handlung wirkt, als die abstrakte Lehre." Waitz, Allgemeine Pädagogik. Ausgabe von Willmann, Seite 133.

*) Willmann, Vorträge II.

Aus dieser Reihenfolge haben wir ausgeschieden „die drei Faulen", weil uns die Belohnung der Faulheit bedenklich erscheint. Aus gleichem Grunde haben wir das dritte Märchen, „die drei Spinnerinnen" weggelassen. Auch hier findet Faulheit, Lüge und Betrug reiche Belohnung. Wir wählten dafür „Schneeweisschen und Rosenrot" und „Frau Holle". So erhielten wir ebenfalls zwölf Märchen, und zwar in dieser Reihenfolge:

1. Die Sternthaler;*)
2. Frau Holle;
3. Strohhalm, Kohle und Bohne;
4. Das Lumpengesindel;
5. Der Tod des Hühnchens;
6. Der Wolf und die sieben Geisslein;
7. Der Wolf und der Fuchs;
8. Der Zaunkönig und der Bär;
9. Fundevogel;
10. Schneeweisschen und Rosenrot;
11. Die Bremer Stadtmusikanten;
12. Der Arme und der Reiche.**)

} Eisenacher Reihe

Die Auswahl der Märchen und ihre Anordnung erfolgt vor allem mit Rücksicht auf die in ihnen liegenden Gesinnungsverhältnisse, da ja der Märchenunterricht ausdrücklich als „Gesinnungsunterricht" gekennzeichnet worden ist. Hierbei kommt es nun in erster Linie darauf an, dass der Ausgangspunkt ein richtiger ist. Diesen Ausgangspunkt bildet in naturgemässer Weise das Familienleben. Durch Idealisierung der Eltern-Verhältnisse erhalten wir die Vorstellung Gottes, so wie es Herbart verlangt in den Worten: „Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung; von den Eltern nehme man idealisierend die Eigenschaft der Gottheit." „Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit muss die Idee Gottes schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt, einen Überblick zu wagen über sein Gewissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizontes hinauszuschauen versucht. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens

*) Ackermann, Jahresbericht der Karolinenschule und des Lehrerinnen-Seminars vom Jahre 1881, S. 45, hält i. g. dieselbe Reihenfolge inne. Für das Märchen „Der Tod des Hühnchens" ist dort eingesetzt „Schneeweisschen und Rosenrot."

**) Vergl. Bräutigam, Der Vorbereitungskursus im ersten Schuljahr. Weimar 1887, S. 78 ff. Die daselbst gegebene Abänderung des Märchens und dessen methodische Bearbeitung können wir nicht billigen. — Hartmann, Analyse des kindlichen Gedankenkreises, Annaberg 1885, begnügt sich mit vier Märchen: Die sieben Geisslein, Rotkäppchen, Fundevogel, Sternthaler — und zwar für das Sommerhalbjahr. Sodann treten biblische Erzählungen aus dem Neuen Testament ein. Seite 92. Vergl. ferner: Siebenbürg. Schul- und Kirchenbote 1885, Nr. 9, S. 206. Andere schlagen acht Märchen zur Bearbeitung im ersten Schuljahre vor: Die Sternthaler; Der süsse Brei; Strohhalm, Kohle und Bohne; Frau Holle; Der Wolf und die sieben Geisslein; Der Wolf und der Fuchs; Fundevogel; Der Arme und der Reiche. Die Zahl wird selbstverständlich nach den verschiedenen Schulgattungen eine wechselnde sein.

einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben im Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückliess." Daher stellten wir das Märchen von den Sternthalern vorauf. In ihm tritt das religiöse Interesse in den Vordergrund; seine Pflege übernimmt ausser den gesinnungsbildenden Stoffen vor allem auch, wie schon oben hervorgehoben wurde, der zweckmässig eingerichtete Kindergottesdienst. Auf ihn werden wir gleich durch das erste Märchen geführt. Aber auch die übrigen Interessen der Teilnahme, das sympathetische und das soziale, finden in den Märchen reiche Nahrung. Denken wir aber an die ursprünglichen Ideen, welche die Ethik uns darlegt, so ist reichlich Gelegenheit gegeben, die Idee des Wohlwollens wie die der Vollkommenheit, die Idee der Billigkeit wie die des Rechts in den Herzen der Kinder zu erwecken. Übrigens spielt bei der Anordnung der Märchen auch die Berücksichtigung der Jahreszeiten eine Rolle, wie dies aus dem folgenden Abschnitt über „Naturkunde" hervorgeht.

Dass übrigens auch andere Reihenfolgen denkbar und ausführbar sind, soll damit nicht geleugnet werden. Wir selbst haben in der Übungsschule des Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena eine abgeänderte Reihenfolge eingeschlagen. Die Gründe, die für die Änderung sprechen, sind im 4. Heft „Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena", Langensalza 1892, Seite 177 ff.*) und in Reins Encyklopädie IV. Band, Seite 676 ff. dargelegt worden. Wir verweisen auf diese eingehende Darstellung, deren Ergebnis in folgender Aufstellung gipfelt:

Jenaer Reihe:

1. Der Wolf und die sieben Geisslein;
2. Rotkäppchen;
3. Fundevogel;
4. Frau Holle;
5. Das Lumpengesindel;
6. Vom Tode des Hühnchens;
7. Strohhalm, Kohle und Bohne;
8. Die Kornähre;
9. Der Wolf und der Fuchs;
10. Die Bremer Stadtmusikanten;

---

*) Beiträge zum Märchenunterricht im ersten Schuljahr. Von H. Landmann. Seite 160 sind die Richtlinien für die vorgeschlagene Reihenfolge ethischer und psychologischer Natur dahin bestimmt worden:
1. Die Gesinnungselemente sind der natürlichen Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises anzupassen.
2. Die Familie ist zum Ausgangspunkt der Belehrungen über Gott zu machen.
3. Schon frühzeitig sind die religiösen Vorstellungen dem kindlichen Gemüt zuzuführen.
4. Es müssen auch die Erfahrungen und Gesinnungen, welche aus den Festen des Kirchenjahres und den religiösen Gebräuchen des Hauses auf das Kind übergehen, sorgfältig bearbeitet werden.
5. Als fünfte Richtlinie ist noch hinzuzufügen, dass die Reihenfolge auch Rücksicht auf die Jahreszeiten zu nehmen hat.

11. Schneeweisschen und Rosenrot;
12. Der süsse Brei;
13. Die Sternthaler;
14. Der Arme und der Reiche.

} Zur Jenaer Reihe

Tritt nun zu der rechten Auswahl und Reihenfolge der Märchen eine pädagogisch richtige, von einem warmen und kindlichen Unterrichtston begleitete Behandlung hinzu, so können diese „einen reichen Schatz von Gemütsleben entfalten, in welchem die zartesten Saiten eines Kinderherzens anklingen. Unter allen Umständen aber muss in der Darreichung dieser Geistesnahrung das richtige Mass gehalten und durch Belehrungen aller Art, die sich daran knüpfen, über Tiere und Pflanzen, über menschliche Berufsarten, über Vorgänge im Leben dem Reiche der Träume, in welche das Märchen versetzt, ein Gegengewicht gebildet werden. Wo aber das richtige Mass gehalten und eine gute Auswahl getroffen wird, da werden diese Erzählungen ein guter Engel für den Menschen, der ihn, wenn er auszieht ins Leben, unter der vertraulichen Gestalt eines Mitwandernden begleitet; da ziehen sich aus diesen Morgenträumen der Kindheit geheimnisvolle Fäden in das spätere Geistesleben."*)

Die bleibende Frucht aber davon, dass man das Kind in der Märchenwelt seine eigenste Welt durchleben lässt, ist der poetische Sinn, die begeisterungsfähige ideale Gesinnung, ein Trost und eine Erhebung für jene Tage, wo das Kind aus seinem Paradies vertrieben im Schweisse seines Angesichts das Brot der Erkenntnis essen muss.

II Die Märchen

Vergleiche die betreffenden Erzählungen in dem „Lesebuch für das zweite Schuljahr". 3. Aufl., Leipzig, H. Bredt, 1892.**)

III Die Behandlung des Stoffes

Vorbemerkung

Die Märchen eignen sich aus naheliegenden Gründen vortrefflich zum entwickelnd-darstellenden Unterricht, wie er Seite 137 ff. und in Reins Encyklopädie I. Band, Seite 580 ff. auseinander gesetzt ist. Es empfiehlt sich also, die Erzählung nicht einfach zu geben — wenn dies auch für den Lehrer das bei weitem Leichtere ist — sondern durch Wechselrede aus den im Vorstellungskreis der Kinder liegenden Erfahrungen den sinnlichen Vorstellungs- und Gefühls-Elementen die Erzählung gewinnen zu lassen. Dadurch wird auch vermieden werden, dass, wie es so häufig geschieht, die Kinder mit dem Eintritt in die

---

*) Mehl, Gedanken über die sittlich-religiöse Bildung und Erziehung unserer Jugend und unseres Volkes. Wien 1879.

**) Vergl. Just, 12 Märchen in darstellender Form etc. Leipzig, 1896.

Schule verstummen, wenngleich sie vor ihrem Eintritt ausserordentlich lebhaft wissbegierig und mitteilsam waren.

Nachstehend haben wir ein ausführliches Beispiel für den entwickelnd-darstellenden Unterricht gegeben. Das gesperrt Gedruckte wird von den Kindern herzugebracht. Es versteht sich von selbst, dass der Lehrer sich durchaus nicht auf die Worte, wie er sie zu haben wünscht, klemmen darf. Denn hier ist dem eigenartigen Ausdruck des Kindes ein weiter Spielraum gestattet.

Bei einer Unterrichtsform aber, wo so viel abhängt vom Geschick des Lehrers, von seiner Lebendigkeit, von seiner Fähigkeit, dem kindlichen Gedankenkreis nachzugehen und der kindlichen Ausdrucksweise sich anzuschmiegen, ist es schwer, Vorbilder für den Unterricht zu geben. Gerade hier muss der Lehrer das Beste dazu thun.

Nachdem die Erzählung gewonnen ist, tritt die ethisch-religiöse Vertiefung in den Stoff ein, oder wenn diese in die Gewinnung des Stoffes hineingewebt war, die Zusammenfassung der Urteile. Von da aus schreitet der Lehrer dann zur Gewinnung des allgemeinen Satzes (3. und 4. Stufe) vor. Später werden die gewonnenen Sätzchen in einfacher Weise gruppiert, um durch klare Übersicht des Erarbeiteten dieses selbst immermehr zum bleibenden Eigentum der Kinder zu machen.

1. Ausgeführtes Unterrichts-Beispiel

Präparation zum Märchen: Fundevogel*)

(Entwickelnd-darstellender Unterricht)

Übersicht.

I. Einheit

Ziel: Wir wollen erzählen, wie ein kleines Mädchen seine gute Mutter verloren hat und dann zu fremden Leuten gekommen ist.

1. Wie der Adler das Kind raubt.
2. Wie die Mutter traurig ist.
3. Wie der Jäger das kleine Mädchen mit nach Hause nimmt.
4. Wie Lenchen und Fundevogel einander lieb haben.

II. Einheit

Ziel: Wie Lenchen Fundevogel aus einer grossen Not hilft.

1. Wie die alte Sanne Fundevogel umbringen will.
2. Wie Lenchen und Fundevogel in den Wald gehen.

III. Einheit

Ziel: Was die Köchin thut, als sie sieht, dass die Kinder fort sind.

*) Von H. Landmann in Jena auf Grund seines Unterrichts in der Übungsschule des Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena. (Vergl. das 4. Heft: Aus d. Pädag. Univers.-Sem. zu Jena. Langensalza, Beyer u. S. 1892.) Vergl. die Arbeit von Just: Märchenunterricht.

1. Wie die Köchin drei Knechte fortschickt.
2. Wie die Knechte zum zweitenmal fortgehen.
3. Wie die Köchin selbst mitgeht und stirbt.

I Einheit

Ziel: Wir wollen heute erzählen, wie ein ganz kleines Mädchen seine gute Mutter verloren hat und dann zu fremden Leuten gekommen ist.

I. und II. Stufe

1. Das arme Kind hat ein grosses Unglück getroffen. Es hat seine Mutter verloren. Was mag denn geschehen sein? Die Mutter ist krank geworden und gestorben.*) So war es diesmal nicht. Denkt euch nur, das kleine Mädchen ist seiner Mutter geraubt worden . . . . . . Da ist der Wolf gekommen, hat das Kind in den Wald geschleppt und dort gefressen. Da wäre ja das Mädchen tot gewesen und konnte nicht zu fremden Leuten kommen.**) . . . . Als der Wolf das Kind verschluckt hatte, legte er sich unter einen Baum schlafen. Da kam der Jäger und schoss ihn tot. Dann schnitt er dem Wolfe den Bauch auf, — da war das Mädchen wieder lebendig. Ob der Jäger das Mädchen der Mutter nicht gern wiedergebracht hätte? Ja, aber der Jäger wusste nicht, wem das Kind gehörte. Konnte es das Mädchen dem Jäger nicht sagen? Das war noch ganz klein und konnte noch nicht sprechen. Was that da der Jäger? Er nahm das Mädchen mit nach Hause.

Da wäre ja die Geschichte fast ebenso gewesen, wie die von Rotkäppchen. Der Wolf ist aber nicht dabei gewesen, sondern ein Raubvogel hat das Kind geraubt. Das ging so zu: Die Mutter war ganz arm. Sie hatte nicht einmal so viel Geld, um sich für den kalten Winter Kohlen und Holz***) zum Einheizen zu kaufen. Erzählt mir, wie sie da Holz bekommen hat! Sie ging in den Wald und las dürres Holz zusammen. Dann? Dann band sie eine grosse Welle und trug sie nach Hause. Wo liess sie denn das kleine Mädchen? Das kleine Mädchen nahm sie auch mit in den Wald. Wenn sie Holz las, legte sie es unter einen Baum; da schlief es so lange. Ob sie nicht auf das Kind aufgepasst hat? Sie ging aber nicht weit von dem Kinde fort, damit es kein böses Tier holen könnte. Der Adler hat's aber doch geholt, und denkt euch, die Mutter ist's nicht einmal gewahr geworden. Wie mag das zugegangen sein? Es ist geschehen, wie die Mutter vom vielen Holzlesen einmal recht müde war.

*) Die gesperrt gedruckten Sätze geben die Antworten der Kinder an.
**) Die Erinnerung an das Ziel bewahrt die Kinder vor Abschweifungen von der Sache.
***) Es kann auch dafür das Sammeln von Beeren oder Blumen gesetzt werden. Auch ein Spaziergang wird anderswo passender gewählt werden.

Wer erzählt? Einmal war die Mutter recht müde. Da setzte sie sich unter einen Baum auf das weiche Moos und schlief. Wo war das Kind? Das kleine Mädchen nahm sie auf ihren Schoss, und es schlief auch. Weiter! Wie sie alle beide fest schliefen, kam ein grosser Adler*) vorbeigeflogen. Der fasste das Kind mit seinen Krallen an und trug es weit fort. Wohin? In sein Nest. Die Mutter konnte ihn aber doch abwehren! Die Mutter merkte es nicht, denn sie schlief ganz fest. So ist die Geschichte gewesen. Wovon haben wir erzählt?

Überschrift: Wie der Adler das kleine Mädchen raubt.

Zusammenfassung: Eine arme Frau ging mit ihrem kleinen Mädchen in den Wald. Sie wollte Holz lesen zum Einheizen im kalten Winter. Das kleine Mädchen legte sie unter einen Baum. Dort schlief es, wenn die Mutter Holz las. Die Mutter passte aber immer auf, dass kein böses Tier das Kind holte. Einmal wurde die Mutter im Walde auch müde. Da setzte sie sich unter einen Baum und schlief. Das kleine Mädchen nahm sie auf ihren Schoss, und es schlief auch. Wie sie schliefen, kam ein grosser Adler geflogen. Der fasste das Kind mit seinen Krallen und trug es fort in sein Nest. Die Mutter wurde es aber nicht gewahr, weil sie ganz fest schlief.

2. Erzählt mir jetzt von der Mutter, als sie aufwachte!**) Als die Mutter aufwachte, war ihr liebes Mädchen fort. Da war sie sehr erschrocken — und dachte? — und dachte, das hat mir ein böses Tier geraubt. Hat sie gesucht? Sie suchte auch im ganzen Walde nach dem Kinde, aber sie fand es nicht. Wie wurde es ihr da zu Mute? Da wurde sie ganz traurig und weinte sehr. Sie musste nun allein nach Hause gehen und dort war sie auch ganz allein. Da konnte sie ihr liebes Kind nie vergessen. Wisst ihr, was sie alle Tage gethan hat? Sie hat alle Tage geweint — so lange, bis ihr die Augen ganz rot wurden.

Überschrift: Die Mutter ist sehr traurig.

Zusammenfassung: Als die Mutter aufwachte, war ihr Kind fort. Da war sie sehr erschrocken und dachte: Das hat mir ein böses Tier geraubt. Die Mutter ging nun in den Wald und suchte ihr kleines Kind, aber sie fand es nicht. Da war sie sehr traurig und fing bitterlich zu weinen an. Sie musste nun allein nach Hause gehen und zu Hause allein wohnen. Die Mutter konnte ihr kleines Mädchen gar nicht vergessen. Alle Tage dachte sie daran und weinte dann so lange, bis ihr die Augen rot wurden.

3. Was mag denn aus dem geraubten Kinde geworden sein? Der Adler hat es in sein Nest getragen und dort tot gehackt. Ich denke, es kommt zu fremden Leuten, da muss es doch

*) Nennen die Kinder einen andern Vogel, so lasse man sie dabei; einmal wurde ein Rabe genannt, und derselbe stiess auf keinen Widerspruch.

**) Die Lage der Mutter erweckt Gefühle, die schon im Erfahrungskreise der Kinder liegen; darum werden sie die Antwort nicht schuldig bleiben.

am Leben gebliebem sein. Vielleicht ist es dem Adler abgenommen worden? Der Jäger ist gekommen und hat den Adler tot geschossen. Wir wollen sehen. Dort im Walde, wo das kleine Mädchen hingetragen wurde, war wirklich ein Jäger (Förster) auf die Jagd gegangen. Erzählt davon! In dem Walde war ein Jäger auf der Jagd und wollte einen Hasen schiessen. Er fand aber nicht gleich einen und ging deshalb tief in den Wald hinein. Es war ganz still im Walde. Auf einmal hörte der Jäger etwas schreien ..... Das war das kleine Mädchen. Der Jäger dachte, da will gewiss — der Wolf ein kleines Kind fressen; den will ich gleich tot schiessen. Was that er nun schnell? Nun lief er schnell dahin, wo das Kind schrie. Weiter! Wie er ein Stückchen gelaufen war, fand er das kleine Mädchen. Wo? Es sass hoch oben auf einem Baume im Adlerneste. War der Adler auch da? Der Adler war aber nicht zu Hause; er war in den Wald geflogen. Erzähle nun weiter vom Jäger! Der Jäger kletterte nun schnell auf den Baum und holte das Kind herunter. Das Mädchen war gar nicht zerhackt. Da sprach der Jäger: Du armes Kind sollst nicht sterben. Ich will dich mit nach Hause nehmen zu meinem kleinen Lenchen und d ch mit ihm gross ziehen.

Das that er auch.

Überschrift: Der Jäger nimmt das kleine Mädchen mit nach Hause.

Zusammenfassung: Ein Jäger ging auf die Jagd und wollte einen Hasen schiessen. Er fand aber nicht gleich einen und ging darum weit hinein in den Wald. Auf einmal hörte er ein kleines Kind schreien. Er dachte, das will gewiss der Wolf fressen und lief schnell, um den Wolf tot zu schiessen. Als er ein Stückchen gelaufen war, sah er das kleine Mädchen hoch oben auf einem Baume im Adlerneste. Der Jäger kletterte nun rasch hinauf und holte das Kind herunter. Dann nahm er es mit nach Hause zu seinem Lenchen.

4. Was hat wohl Lenchen angegeben, wie es das kleine Mädchen sah? Lenchen freute sich sehr. Es glaubte, es wäre ein Schwesterchen. Nun wollte Lenchen auch gleich wissen, wie das Schwesterchen hiesse. Das wusste aber der Jäger selbst nicht. Da sagte er: es soll Fundevogel heissen. Warum denn? Er hatte es in einem Vogelneste gefunden. Nun freute sich Lenchen noch viel mehr und hatte Fundevogel sehr lieb. Wer erzählt davon? Sie trug Fundevogel und spielte mit ihm etc. Nachts aber? In der Nacht schliefen sie zusammen in einem Bettchen. Bald wurde nun Fundevogel gross und hatte Lenchen auch sehr lieb. Beide waren so gute Kinder, dass sich der Jäger über sie freute. Erzählt mir noch mehr von den guten Kindern! Haben sie sich gezankt? Lenchen und Fundevogel zankten sich nie. Manchmal brachte der Jäger Lenchen Beeren mit. Was that da Lenchen? Da gab sie Fundevogel auch welche. Wenn aber Fundevogel Beeren hatte? .... da bekam Lenchen auch

welche. Die beiden hatten sich so lieb, wenn eins das andere nicht sah, war es jedesmal ganz traurig.

Überschrift: Wie Lenchen und Fundevogel einander lieb haben.

Zusammenfassung: Als der Jäger nach Hause kam, freute sich Lenchen sehr über das kleine Mädchen. Es wollte auch gleich seinen Namen wissen. Da sagte der Förster: es soll Fundevogel heissen, weil ichs in einem Vogelneste gefunden habe. Fundevogel und Lenchen wurden nun recht gute Kinder und machten dem Jäger viele Freude. Sie zankten sich nicht. Wenn eins Beeren oder etwas anderes hatte, so teilte es mit dem andern. Die beiden Kinder hatten sich so lieb, dass sie traurig waren, wenn eins das andere nicht sah.

Ziel: Nun wollen wir einmal das Ganze erzählen und dann zusehen, wer uns von beiden gefällt.

3. Vertiefung: Wer gefällt dir und warum? Der Jäger, weil er dem kleinen Mädchen aus der Not hilft. Wer thut dem Jäger auch leid? Der Jäger ist mitleidig; er hat ein mitleidiges Herz. Für wen sorgt er? Was giebt er dem Kinde? Warum gefallen euch die Kinder auch? Sie sind artig, zanken sich nicht, teilen, was sie haben. Es sind gute Kameraden. Wer freute sich darüber? Wer war böse? Adler. Warum? Wer thut uns leid? Mutter und Kind. Warum? Sie haben Unglück gehabt.

III. Stufe: Nennt eine andere Mutter, die auch ihre Kinder durch ein böses Tier verloren hat! Die alte Geiss. Fundevogels Mutter hatte aber ein grösseres Unglück. Warum? Sie hat Fundevogel nicht wieder bekommen. Was hat der Jäger ebenso gemacht, wie die alte Geiss? Für Lenchen und Fundevogel gesorgt. Wie? Hat die Geiss auch aus der Not geholfen? Kennt ihr noch andere gute Kameraden und artige Kinder? Die Geisschen. Warum? Wer war so böse, wie der Adler?

IV. Stufe: Wer in Not ist, dem hilf! Gute Kinder sind mitleidig. Geschwister sollen sich vertragen.

Du liebes Schwesterlein,
Wir wollen immer recht artig sein.
Haben dann Vater und Mutter beide
An uns Kindern ihre Freude.

V. Stufe: Wann musst du Mitleid haben? Kannst du schon aus der Not helfen? Wem giebst du etwas von deinem Brote, Zucker, Apfel? Was machst du im Winter, wenn die Vögel Hunger leiden? Wie kannst du Vater und Mutter erfreuen?

2. Einheit

Ziel: Heute wollen wir erzählen, wie Lenchen Fundevogel aus einer grossen Not hilft.

I. und II. Stufe:

1. Das ist aber ein armer Fundevogel. Erst hat er seine Mutter verloren, und heute kommt schon wieder Unglück über ihn. Was nur mit ihm sein mag? Fundevogel ist sehr krank geworden

Da hätte aber Lenchen nicht helfen können, sondern nur der Doktor. Es kam ein ganz anderes Unglück über ihn. Seht, der Jäger hatte eine alte Köchin (Magd), die hiess die alte Sanne. Das war ein bitterböses Weib und konnte Fundevogel nicht leiden. Warum? Weil Fundevogel nicht ins Haus gehörte. Die Köchin meinte es gar nicht gut mit Fundevogel. War der Jäger im Walde, so hatte es Fundevogel nicht gut. Wenn Mittagbrot gegessen wurde ..... da gab die Köchin Fundevogel nicht genug zu essen. Wenn Fundevogel in die Stube kam ..... so steckte ihn die Köchin wieder hinaus. Sie schimpfte ihn auch und sagte: gehe aus dem Hause, denn du gehörst gar nicht zu uns.

Wenn der Jäger nach Hause kam und Fundevogel recht lieb hatte und Beeren schenkte, da ..... ärgerte sich die alte Sanne — ..... so sehr, dass sie ganz gelb wurde — und dachte bei sich: Fundevogel muss aus dem Hause! Hört, was sie da thun wollte: Eines Tages nahm sie zwei Eimer und trug vieles Wasser in einen grossen Kessel. Viermal ging sie an den Brunnen. Das sah Lenchen und wunderte sich. Warum? Dass die Köchin so viel Wasser in den Kessel trug. Lenchen hatte aber auch Angst; sie dachte ..... die Köchin wollte Fundevogel hineinwerfen. Wie fragte da Lenchen? Warum trägst du denn soviel Wasser? Da antwortete die alte Sanne: Wenn du es niemand verraten willst, will ich dirs sagen. Lenchen versprach es niemand zu sagen. Was sagte ihr nun die Köchin? Ich will Fundevogel hineinwerfen. Der Jäger durfte es aber nicht merken ... sie wollte es thun, wenn der Jäger im Walde war. Das hat sie auch mit gesagt. Wie hat sie gesprochen? Morgen früh, wenn der Jäger in den Wald gegangen ist, will ich Fundevogel in den Kessel werfen und ihn kochen.

Überschrift: Wie die alte Sanne Fundevogel umbringen will.

Zusammenfassung: Der Jäger hatte eine alte Köchin, die hiess die alte Sanne. Das war eine böse Frau. Sie konnte Fundevogel nicht leiden, weil er nicht ins Haus gehörte. Wenn nun der Jäger nicht zu Hause war, hatte es Fundevogel schlecht. Da gab ihm die Köchin nicht genug zu essen. Wenn sie ihn sah, schimpfte sie ihn, und wenn er in die Stube kam, steckte sie ihn wieder hinaus. Der Jäger hatte Fundevogel recht lieb und brachte ihm oft Beeren aus dem Walde mit. Wenn das die Köchin sahe, ärgerte sie sich gelb und dachte: Fundevogel muss aus dem Hause.

Eines Tages trug die Köchin viel Wasser in den grossen Kessel. Viermal ging sie an den Brunnen. Da sprach Lenchen: Warum trägst du denn so viel Wasser in den Kessel? Die Köchin antwortete: Wenn du es niemand verraten willst, will ich dirs sagen. Morgen früh, wenn der Jäger in den Wald ist, will ich das Wasser heiss machen und Fundevogel hineinwerfen.

2. Was wird nun Lenchen thun?

Lenchen erzählte Fundevogel alles wieder und sagte, gehe fort, sonst musst du sterben. Da hat wohl Lenchen Fundevogel verlassen? Nein, Lenchen ist auch mitgegangen. Gewiss, aber die Kinder mussten alles ganz heim-

lich anfangen, damit es die Sanne nicht merkte. Da hat Lenchen Fundevogel am frühen Morgen, als der Förster im Walde war und die Köchin noch schlief, alles erst erzählt und ist mit ihm fortgegangen. Da könnt ihr mir erzählen, wie es gewesen ist. Am andern Morgen ging der Jäger sehr früh auf die Jagd. Die alte Sanne aber schlief noch. Lenchen und Fundevogel lagen auch noch im Bette. Da erzählte Lenchen Fundevogel . . . gestern schleppte die alte Sanne viel Wasser in den Kessel. Weil ich sie darum fragte, sprach sie: Morgen früh, wenn der Jäger auf der Jagd ist, will ich Fundevogel hineinwerfen. Stehe nun auf, wir wollen zusammen fortgehen in den Wald. Fundevogel war es zufrieden, und sie gingen beide fort. Ehe sie aber weggingen, sagte Lenchen zu Fundevogel: Verlässt du mich nicht, so verlasse ich dich auch nicht. Fundevogel aber antwortete: Nun und nimmermehr verlasse ich dich. Das erzählt mir nun auch mit.

Überschrift: Wie Lenchen und Fundevogel in den Wald gehen.

Zusammenfassung: Am andern Morgen ging der Jäger sehr früh auf die Jagd. Die Köchin schlief noch, und Lenchen und Fundevogel lagen auch noch im Bette. Da sprach Lenchen zu Fundevogel: Verlässt du mich nicht etc. . . . Da sprach Lenchen: Ich will dir erzählen . . . etc. . . . So stehe nun schnell auf und lass uns in den Wald gehen. Fundevogel war es zufrieden und sie gingen fort.

Vertiefung: Was sagst du über die Köchin? Sie war ein böses Weib. Warum? Sie wollte Fundevogel nicht im Hause behalten. Sie war auch neidisch. Wann? Wenn es der Jäger und Lenchen mit Fundevogel gut meinten. Was war am schlechtesten von der Köchin? Wem gefällt so etwas auch nicht? Dem lieben Gott.

Kannst du mir von den beiden Kameraden sagen, was recht schön war? Sie haben sich nicht verlassen. Wann sogar nicht? in der Not, im Unglück.

III. Auch ihr helft euch gegenseitig, wenn ihr in Not seid. Du giebst dem Kameraden ein Stück Brot, wenn er keins hat, und er hilft dir auch wiederum. Und so ist's recht. Denn:

IV. „Gute Kameraden dürfen sich im Unglück nicht verlassen."

V. Was thust du, wenn dein Schul-Kamerad krank ist?

3. Einheit

Ziel: Was wird die Köchin thun, als sie erfährt, dass die Kinder fort sind?

I. und II. Stufe:

1. Als Lenchen und Fundevogel fort waren, stand die Köchin auch auf. Was that sie nun? Sie machte Feuer an und legte tüchtig Holz an, bis das Wasser kochte. Weiter! Als das Wasser kochte, ging sie in die Kammer und wollte Fundevogel holen, aber er war fort, und Lenchen

war auch fort. Gewiss hat da die Sanne Angst bekommen! Ja, sie fürchtete sich vor dem Jäger; der wird sehr böse werden, wenn die Kinder nicht mehr da sind. Der Jäger wird die Köchin strafen. Da fiel ihr ein, dass die Kinder in den Wald gelaufen wären. Sie wollte sie nun wieder holen. Sie hatte auf dem Hofe drei Knechte, die ihr helfen mussten. Wer erzählt weiter? Da sprach die alte Sanne zu den Knechten: Lauft den Kindern schnell nach und bringt Lenchen wieder. Fundevogel lasst im Walde. Und die Knechte liefen? . . . liefen auch schnell fort nach dem Walde. Es dauerte auch nicht lange, so sahen Lenchen und Fundevogel auch die Knechte kommen. Nun war die Not erst gross. Aber Lenchen und Fundevogel fürchteten sich nicht. Wisst ihr, wie sie dachten? Sie dachten, der liebe Gott wird schon helfen. Und der liebe Gott half auch. Hört, wie! Lenchen sprach wieder zu Fundevogel: Verlässt du mich nicht, so verlasse ich dich auch nicht. Sprach Fundevogel: Nun und nimmermehr. Da sagte Lenchen: Werde du zum Rosenstöckchen und ich zum Röschen darauf. Was geschah da? Fundevogel war ein Rosenstöckchen und Lenchen das Röschen daran. Erzählt weiter, ob die Knechte die Kinder gefunden haben. Wie nun die Knechte kamen, sahen sie die Kinder nicht. Was sahen sie? Sie sahen nur das Rosenstöckchen und das Röschen darauf. Was thaten sie da? Da gingen sie wieder nach Hause — und erzählten der Köchin: wir haben nur ein Rosenstöckchen und ein Röschen darauf gesehen. Wie das die Köchin hörte, wurde sie sehr böse, schalt die Knechte und sagte: ihr hättet den Rosenstock entzwei schneiden und das Röschen abbrechen und mitbringen sollen. Geht jetzt schnell hin und thut's.

Überschrift: Wie die Köchin drei Knechte fortschickt.

Zusammenfassung.

2. Erzählt mir nun, wie die Knechte zum zweitenmal fortgehen. Da liefen die Knechte wieder schnell fort. Lenchen und Fundevogel sahen sie bald wieder kommen. Was sprachen da Lenchen und Fundevogel wieder zusammen? Verlässt du . . . . . etc. Denkt euch, was jetzt aus den Kindern wurde. Lenchen sprach: So werde du eine Kirche und ich das Kreuz darauf. Nun? Gleich war es geschehen. Wie nun die Knechte kamen, sahen sie nur eine Kirche und ein Kreuz darauf. Da gingen sie wieder nach Hause und sagten es der Köchin. Die wurde aber wieder böse und sagte: Ihr Narren, ihr hättet die Kirche abbrechen und mir das Kreuz mitbringen sollen.

Zusammenfassung unter der Überschrift: Wie die Knechte zum zweitenmal fortgehen.

3. Zum drittenmal ging nun die Sanne selber mit. Davon könnt ihr auch erzählen! Die Köchin ging nun selbst mit,

wollte Lenchen holen und Fundevogel umbringen. Als sie die Kinder kommen sahen, sprach Lenchen: Verlässt du .... etc. Da sprach Lenchen: Werde du ein Teich und ich die Ente darauf. Weiter! Gleich war es geschehen, und als die Sanne kam, sah sie nur den Teich und die Ente darauf. Sie wusste aber, dass der Teich Fundevogel war. Da legte sie sich daran und wollte ihn austrinken. Das bekam ihr aber schlecht. Die Ente kam nämlich geschwommen und .... zog die Köchin in den Teich. Da musste die böse Hexe ertrinken. Wer war nun froh? Die Kinder waren nun froh und gingen fröhlich nach Hause; und wenn sie nicht gestorben sind, leben sie heute noch ....

Zusammenfassung unter der Überschrift: Die Köchin geht selbst mit und stirbt.

Vertiefung: Wer bekommt Strafe? Ist das recht? Warum? Von wem kommt die Strafe? Wem wird aus der Not geholfen? Wer hilft? Warum?

III. Wer hat auch Strafe bekommen? (Wolf.) Warum? Wer wurde gerettet? (Rotkäppchen, die Geisslein.)

IV. Wer gut und fromm ist, dem hilft Gott.

V. Wann wirst du bestraft? Wann hat dich Gott gern?

Zum Schluss folgt eine zusammenhängende Erzählung der ganzen Geschichte im Anschluss an den Münchener Bilderbogen über Fundevogel.

Begleitstoff: die Heysche Fabel „Vogel am Fenster“.

Unterrichts-Skizzen*)

entworfen von Oberlehrer Fritz Lehmensick in Jena

I Der Wolf und die sieben Geisslein**)

Ziel: Von einer Mutter. Die musste von ihren Kindern weggehen.

I. Einheit: Die Mutter.

Anknüpfung an die Erfahrung der Kinder. Auch eure Mutter muss manchmal euch allein lassen. Wann? Weshalb? Wo geht sie da hin? Wie spricht sie zu euch Kindern?

*) Ausführlichere Präparationen in darstellender Form siehe Just: Märchen-Unterricht Leipzig, Deichert 1896. Solche in darbietender Form Hiemesch: Der Gesinnungsunterricht, Leipzig, Wunderlich 1885. Vergl. ferner: Materialien zur speziellen Pädagogik. Ziller, Bergner 1886 Dresden. S. 21—27.

**) Text: Lesebuch (f. II. Schuljahr 3. Aufl.: Leipzig Bredt 1891.) S. 19 sowie in Grimms Kinder- und Hausmärchen (Grosse Ausgabe Berlin 1890 bei Wilhelm Herz) S. 15.

Präparation bei Just, Märchenunterricht S. 16. Bei Hiemesch, Gesinnungsunterricht Leipzig, Wunderlich 1885. S. 31.

Bilder: In Grimms K. und H M. illustriert von Vogel, erschienen bei Braun und Schneider München: S. 23.

Stoffskizze in Materialien zur speziellen Meth., Dresden 1886 § 64.

Aber diese Mutter war eine alte Geiss.*) Sie geht nicht auf den Markt. Wohin? (In den Wald) Weshalb? Sie holt Gras, Blätter und Blumen. Für wen will sie das Futter holen? Doch für ihre hungrigen Kinder! In welchen Wald geht sie?**) Wie sagt sie beim Fortgehen? Und sie sagte noch dazu: Hütet euch vor dem Wolf! Warum? Er ist böse und will die Geisslein fressen. Was wird daher die Mutter den Kindern geraten haben? Lasst ihn nicht herein. Ihr erkennt ihn an seiner Stimme und seiner Pfote. Nämlich?

Zusammenfassung: Wie die Mutter von den Geisslein fort geht.

„Mutter, wir haben Hunger“ sagten die Geisslein. Da rief sie alle sieben herbei und sprach: „Ihr Kinder, ich will hinaus in den Wald, Futter holen. Lasst mir den Wolf nicht herein! Der frisst euch alle mit Haut und Haar. Ihr wisst doch: Er hat eine rauhe Stimme und schwarze Pfoten. Da sagten die Geisslein: Hab nur keine Sorge, wir nehmen uns schon in Acht. Da meckerte die Alte (ade!) und ging in den Wald und dachte: „Nun werden sie ihn nicht hereinlassen. Sie folgen ja immer.“ ***)

IIb. Ist die alte Geiss eine gute Mutter? Sie geht doch von ihren Kindern fort? Ja, die Kinder haben Hunger. Das that der Mutter leid. Sie geht deshalb fort und denkt: Ich muss doch für meine Kinder sorgen.

IIIa. Eure Mutter ist gewiss auch gut Wie sorgt sie für euch? Sie kocht das Essen, sie näht die Kleider. Sie macht das Bett. Und der Vater? Er sorgt auch für uns Kinder. Er arbeitet den ganzen Tag auch für uns.

b. Aber wenn Vater und Mutter fortgegangen sind und ihr allein seid, müsst ihr euch da nicht recht fürchten? Recht Angst haben? Besonders wenn ihr allein im Finstern sitzt? O nein. Der liebe Gott schützt uns. Er sitzt oben im Himmel und schaut hernieder, dass uns ja kein Leid geschieht. Ob er die Kinder der Geiss wohl auch schützte?

IVa. Vater und Mutter sorgen für die Kinder.

b. Der liebe Gott beschützt uns oder: Der liebe Gott sagt: Fürchte dich nicht, ich bin bei dir!

V. Wie haben deine Eltern schon heut für dich gesorgt? (Früh geweckt, angekleidet, Kaffee gegeben, in die Schule geschickt.) Sieh alles an, was du mit in der Schule hast! Wieso erinnert es dich an die Sorge deiner Eltern? (Kleider, dass ich nicht friere, Brot, dass ich nicht hungere, Bücher, dass ich etwas lerne.)

---

*) Das gesperrt Gedruckte enthält hier die Hauptwendungen Hauptfragen, Hauptimpulse.

**) Heimatliche Vorstellungen!

***) In der schriftlichen Präparation muss der Lehrer 1. die Gliederung des Unterrichtsstoffes angeben, 2. die Kernfragen, 3. die konkreten Ergebnisse (die Zusammenfassungen) 4. die Resultate abstrakter Natur (die Systemsätze). Im einzelnen kann sich der Unterricht dann frei gestalten. (Siehe den Artikel „Pädagogisches Universitätsseminar“ im Encyklop. Handbuch der Pädagogik. Ferner Materialien zur speziellen Methodik, Dresden 1886 S. 3. 110.

Ob der liebe Gott die Kinder bloss schützt, wenn sie allein zu Hause sind? Nein, auch auf dem Wege zur Schule. Auf dem Wege nach dem Markt. Auf dem Wege am Felsen. Auf allen Wegen. Wie beten wir am Abende? Müde bin ich, geh zur Ruh'.

Und beim Schluss der Schule?

Auf allen unsern Wegen
Begleite uns dein Segen.

II. Einheit: Der Wolf

Ziel: Ob sie den Wolf wohl hereinliessen? Nein! Die Mutter hatte sie ja gewarnt. Sie wussten auch wie er aussah. Und woran kannten sie ihn noch? (Pfote, Stimme!) Und sie wussten ja auch, was er wollte! Dass er die kleinen Geissen fressen wollte.

a. Da auf einmal rief draussen eine tiefe Stimme: Macht auf, eure Mutter ist da. Und die Geissen? (Nein, nein, du bist unsere Mutter nicht! Deine Stimme ist rauh. Du bist der Wolf!)

b. Und eine Weile drauf riefs es mit feiner Stimme „Macht auf, liebe Kinder!“ und eine schwarze Pfote pochte ans Fenster. Und die Geissen? (Sie merkten es gleich und sagten: Unsere Mutter hat keine solche schwarze Pfote! Du bist der Wolf.

Bäcker! streich mir Teig über den Fuss. Ich habe mich daran gestossen! sagte der Wolf zum Bäcker. Warum nur? Und zum Müller: Streu mir weisses Mehl auf meine Pfote, sonst fress ich dich! Was will er nur?

c. Wieder steht er an der Thür: „Macht auf!“ „Zeig erst deine Pfote!“ Und was dachten sie? (Es ist unsere Mutter!) Und? (Und sie machten auf). Und was geschah? „Versteckt euch! Der Wolf! Unter den Tisch! Ins Bett. In den Ofen. — In die Küche, den Schrank, unter die Waschschüssel. Das jüngste in den Uhrkasten. Und er fand sie alle, eins nach dem andern. Erst? Dann? Nachher? Nur eins fand er nicht. Aber wie mag das gezittert haben vor Angst!

Nun war er satt und müde. Was that er? (Unterm Baume draussen schläft er ein).

Zusammenfassung: Wie der Wolf die Geissen verschluckt.

a. Nach einer Weile klopfte es an die Hausthür. „Horcht, was ist das?“ (Mit tiefer Stimme): „Macht auf, liebe Kinder, eure Mutter ist wieder da!“ Da besprachen sich die Geisslein hinter der Thür leise. „Hört nur die tiefe Stimme! Das ist doch nicht die Mutter!“ und dann sagten sie laut: „Du bist unsere Mutter nicht. Du hast keine feine Stimme. Du bist der Wolf.“

b) Da dachte der Wolf: „Also an der Stimme haben sie dich erkannt. Da mache ich meine Stimme fein! Und er ging hin zum Kaufmann und ass ein Stück Kreide. Nun ging er wieder an das Haus. Er pochte mit der Pfote ans Fenster und rief: (Mit feiner Stimme gesprochen) „Macht auf, liebe Kinder, eure Mutter ist da!“ Aber die Geissen riefen: „Du bist doch der Wolf. Unsere Mutter hat keinen so schwarzen Fuss. Wir machen nicht auf.

Der Wolf dachte: „Da drüben wohnt der Bäcker. Der muss mir meine Pfote weiss machen.“ Er hinkte hinüber und sagte (mit weiner-

licher Stimme): „Streich mir Teig über meinen Fuss, ich hab mich dran gestossen.“ Der Bäcker thats Dann ging er zum Müller und sagte: (Mit kräftiger, herrischer Stimme) „Streu mir Mehl auf die Pfote, sonst fresse ich dich!“ Der Müller zitterte, so fürchtete er sich und machte ihm die Pfote weiss

c. Als der Wolf hinkam, rief er zum dritten Male: Macht auf, Kinder, eure Mutter ist da. Die Geisslein riefen: „Zeig uns erst einmal deine Pfote. „Hier!“ sagte der Wolf und legte die Pfote aufs Fensterbrett. Da sagten die Geissen zueinander: „Ja, die ist weiss und die Stimme ist auch fein, das wird wohl unsere Mutter sein.“ Da machten sie die Thüre auf.

Herein tritt — der Wolf. Sie wissen vor Angst nicht wohin. Das eine springt unter den Tisch, ein anderes unter den Stuhl, das dritte unter den Ofen; das vierte in den Schrank, das fünfte ins Bett, das sechste in den Waschtisch. Das letzte zwängte sich in den Uhrkasten. Aber umsonst. Er fand sie alle und verschluckte eins nach dem andern. Nur das im Uhrkasten fand er nicht. Dann ging er fort. Draussen auf der Wiese legte er sich unter einen Baum und schlief ein.

IIb. Wer war der Beste und wer war der Gescheiteste in der Geschichte?

Gut waren die Geisen, sie gehorchten ihrer Mutter und liessen den Wolf nicht herein. Aber klug waren sie nicht. Sie waren unvorsichtig und liessen sich anführen (täuschen).

Klug war der Wolf, denn er wusste es, wie er es anfangen sollte, um ins Haus zu kommen. Aber er wollte bloss hinein, um eine Übelthat, zu thun Ein Bösewicht!

III. Wenn wir aber die vergleichen, den Wolf und die Geissen, dann müssen wir sagen:

Es ist immer noch besser unvorsichtig zu sein, als schlecht.

IVa. Besser Unrecht leiden, als Unrecht thun.

b. Du sollst nicht lügen.

c. Höre auf das, was deine Eltern sagen!

V. Ihr wisst gewiss schon Sprüche, die von der Lüge handeln! Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit. Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht und wenn er auch die Wahrheit spricht! Wisst ihr, dass der Lügner ganz rot im Gesichte wird und sich schämen muss? Erzählt Beispiele! Wisst ihr, dass es jemanden giebt, den kein Mensch belügen kann? Warum sagt das Sprichwort: Die Lüge ist ein häss-licher Schandfleck?

Wie kannst du auf das hören, was deine Eltern sagen? Ob nicht gute Kinder es den Eltern an den Augen absehen können? Ob das Hören und Sehen allein nützt? Nein. Man muss auch selber nachdenken. Weise das an den Geissen nach!

III. Einheit: Die Geissen

Ziel: Wie die alte Geiss nach Hause kommt.

a. Was musste sie da sehen! Die Thür offen. Tisch, Stühle, Bänke umgeworfen, die Waschschüssel in Scherben, Decke und Kissen aus dem Bett gezogen.

Was thut sie in ihrer Angst? Sie sucht — niemand zu finden. Sie ruft — keins antwortet. Endlich hört sie eine feine Stimme. Ihr

wisst, woher sie kam. Was that die alte Geiss? Was erzählte das Geisslein? Und dann?

b. Denkt, da fanden sie den Wolf Wo? Und wie? Und da holten sie die Geisslein wieder heraus. Wie nur? Und wie die Geissen sich freuten!

c. Aber der Wolf sollte auch seine Strafe haben. „Holt Steine! Wir füllen ihm den Bauch damit und ich nähe ihn zu!" Denn sonst, wenn er aufwacht und kommt so davon, da holt er euch wieder. Na, wenn er nun aufwacht? Da wird ihm das Gehen so schwer fallen. Sinds vielleicht die Geissen?

Ja, und einen grossen Durst hatte er bekommen. Nach der Lache*) geht er und bückt sich von oben nach dem Wasser. Und dann? Die Steine zogen ihn hinein und er musste ertrinken.

Zusammenfassung: Wie der Wolf ins Wasser stürzt.

a. Da kommt die Mutter aus dem Walde zurück. Wie sieht es da aus! Die Hausthür: offen — der Tisch, die Stühle: umgeworfen — die Waschschüssel: in Scherben — Decken und Kissen: aus dem Bette gezogen!

„Wo sind meine Kinder!" schrie die alte Geiss. Sie rannte hin und her. Sie suchte in allen Ecken — keins war zu finden. Sie rief sie alle mit Namen — niemand antwortete.

Auf einmal rief eine leise Stimme: „Liebe Mutter, ich stecke im Uhrkasten!" Sie rannte hin, riss die Thür auf und zog ihr jüngstes Kind hervor.

b. „Wo ist der Wolf?" rief die alte Geiss. Sie rannten hinaus auf die Wiese. Da lag er. „Ach, meine lieben Kinder" sagte die alte Geiss und starrte den Wolf lange an. „Ob sie vielleicht doch noch leben?" dachte die alte Geiss in ihrem Schmerze und sprach: „Hole die Schere!" Behutsam machte sie einen Schnitt in den Leib des Wolfes. Da guckte schon ein Köpflein heraus. Noch ein paar Schnitte: da hatte sie alle ihre Kinder wieder. Die schmiegten sich an die Mutter und sie lockte ihre Kinder und meckerte vor Freude: „Ich hab euch so lieb! Nun hab ich euch wieder!

c. Damit es der Wolf nicht merken sollte, suchten die Geisslein Steine und füllten dem Wolfe den Leib damit und die Mutter nähte ihn zu.

Bald hatte der Wolf ausgeschlafen und machte sich auf die Beine. Da fingen die Steine an zu rappeln und der Wolf brummte:

Was rumpelt und pumpelt rumbum rumbum
Mir heute nur immer im Bauche herum?
Ich dachte, es wären sechs Geisselein,
Derweile sinds sicher nur Wackerstein'!

Ihn dürstete. Er ging zum Brunnen. Als er sich über das Wasser bückte, da zogen ihn die schweren Steine hinab und er musste jämmerlich ertrinken. Nun waren die Geisslein den Bösewicht los.

IIb. Aber ist es nicht schade, dass der Wolf ertrank?

Nein. Er musste ja. Es ging ja nicht anders. Sonst wären die Geissen ja nicht ihres Lebens sicher gewesen. Sonst hätte er andern Geissen und andern unschuldigen Tieren noch nachgestellt.

Und er hatte es doch auch verdient: Er hatte die

*) Ein Seitenarm der Saale. Überall da wird man einen Bach zu Hilfe nehmen müssen, wo offene Brunnen wenig gebräuchlich sind. Lokalisieren!

armen unschuldigen Geisslein betrogen und verschlungen. Dass er ertrank, das war doch die Strafe.

III. Und das geht auch andern so, dass sie bestraft werden, für das, was sie gethan haben.

Davon habt ihr sicher schon gehört. Erzählt einmal! Ihr habts auch schon gesehen! (Beispiele aus dem Erfahrungskreis der Kinder.) Warum sind die Kinder nicht so schlimm bestraft worden, wie der Wolf? Weil das, was sie gethan haben, nicht etwas so Böses und Schreckliches war, wie das vom Wolf. Und weil sie sich noch bessern konnten. Aber bestraft werden mussten sie, weil sie doch Böses gethan hatten.

IV. Wer Böses thut, wird bestraft und das ist recht. „Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses."

V. Aber es wäre doch viel besser, wenn gar nicht gestraft würde! Wenn die Eltern ihre Kinder nur küssten und streichelten und nie straften.

Wisst ihr, was dann aus den Kindern wird? Aus denen, die naschen? (Diebe) u. s. w. Aber freilich ist es besser, wenn nicht gestraft zu werden braucht. Das können die Kinder so einrichten. Wie denn? (Gut sein, den Eltern immer folgen.)

2 Rotkäppchen*)

Ziel: Noch eine Geschichte vom Wolf, nämlich: wie er ein kleines Mädchen fressen wollte.

I. Stück: Bei der Mutter

Ob da auch die Eltern fortgegangen sind? Ach nein, der Wolf fürchtet sich, geht nicht in die Wohnung der Leute. Nein, er traf es im Walde. Was es nur dort wollte?

Das können wir hören aus dem, was die Mutter spricht: „Komm, Kind, hier hast du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein, denn heut ist Grossmutters Geburtstag." Also? Weil ihr Geburtstag war, sollte sie etwas geschenkt bekommen: Kuchen: den isst sie gern, Wein: weil sie so schwach ist. Und nun? Die Grossmutter wohnte wahrscheinlich im Walde, mit dem Korbe am Arme kam sie daher, da traf sie der Wolf. Ja, aber wir müssen erst hören, was die Mutter noch sagte. (Lauf nicht vom Weg ab, guck nicht in allen Ecken rum, sag' auch guten Tag!)

Und das Kind? (Gab der Mutter die Hand darauf.)

Zusammenfassung:**) Wie die Mutter das Kind zur Grossmutter schickt.

---

*) Text: Grimm S. 79.
Präp.: — Hiemesch S. 36.
Bilder: Grimm-Vogel S. 103. Deutsche Bilderbogen von Weise, Stuttgart 244.

**) Nachdem im Voranstehenden beide Hauptformen der Zusammenfassung gegeben worden sind, breiter gehaltene (Fundevogel S. 163 ff.) und knappere (Sieben Geisslein S. 192 ff) können die übrigen weggelassen werden.

II. Stück: Im Walde

Wir wissen, was der Wolf wollte — das Mädchen fressen. Was wünscht ihr? Wenn ers doch nicht sähe! Aber er konnte es leicht sehen, denn das Mädchen hatte ein rotes Käppchen auf. Also? Das leuchtete weit durch den grünen Wald. Wenn er doch heute nicht auf diesen Weg käme! Aber er kam und er sah das Rotkäppchen. Was denkt ihr? Nun wird er darauf zu springen und das Kind verschlucken. Aber nein, das that er nicht. Ja, was denn? Er fing ein Gespräch mit Rotkäppchen an. (Wohin? Was trägst du? Wo wohnt die Grossmutter?) Aber er wollte sie doch fressen? Vielleicht hat er sich es überlegt und will nicht so böse handeln. Nein, nein. Er dachte: Ich will es so machen, dass ich beide bekomme, nämlich? Und nun lockte er sie vom Wege ab in den Wald. („Siehe die Blumen! Hör' die Vögelein!") Und Rotkäppchen? Dachte sie denn nicht daran, was die Mutter ihr gesagt hatte? Nein. Sondern woran? (Sonnenstrahlen, Blumen, Strauss.)

Zusammenfassung: Wie der Wolf das Rotkäppchen in den Wald lockt.

III. Stück: Bei der Grossmutter

a. Wisst ihr, was bei der Grossmutter geschah? Da pochte es an die Thüre. „Wer ist da?" Da rief eine Stimme —: „Rotkäppchen, das bringt Kuchen und Wein. Mach auf!" Aber die Grossmutter war zu schwach, sie konnte nicht aufstehen. Was sagte sie deshalb? Drück nur die Klinke auf! Und was dann geschah, könnt ihr euch leicht denken — (Geht ans Bett der Grossmutter und verschluckt sie). Aber denkt, was er weiter that: Kleider, Haube, Vorhänge. Warum nur?

b. Und Rotkäppchen im Walde? Nun, einmal wird sie sich doch auch besonnen haben auf das Gebot der Mutter. Gewiss. Es hatte nun so viel Blumen, dass es keine mehr tragen konnte. Da dachte das Kind: Ach, die Grossmutter. Ich muss schnell zur Grossmutter!

Und als es nun hinkam? (Die Thüre auf, so still in der Stube, die Bettvorhänge zu und keine Grossmutter zu sehen.) Seht, da wards ihm ängstlich zu Mute und es sagte (Was ist nur das heute? Ich hab so grosse Angst! Und ich bin doch sonst so gerne bei der Grossmutter.) Und es sagte recht laut: Guten Morgen! Aber? (Keine Antwort). Was that es nun? (Vorhänge zurück). Da sah es zuerst die grosse Haube der Grossmutter. Und bald rief das Kind: „O Grossmutter, wie siehst du nur aus?" Da sah es die Ohren. „Was hast du für grosse Ohren?" „Dass ich dich besser hören kann." Nun sah es die Augen. „Was hast du für grosse Augen?" „Dass ich dich besser sehen kann." Und nun die Hände (packen) und das Maul (fressen). Und damit sprang er aus dem Bette — und —? (verschlang das Rotkäppchen).

c. Ach, das thut uns aber leid! Das arme Kind und die arme Grossmutter. Wenn doch jemand gekommen wäre, wie bei den Geissen und hätte es auch so gemacht wie bei den Geissen. Vielleicht die

Mutter? Wenn Rotkäppchen gar nicht wiederkommt. Wenns nur dann nicht zu spät ist!

Nein, der Jäger kam vorbei, da hörte er den Wolf schnarchen. Ihr könnt euch denken, was er dachte (Was fehlt nur der Grossmutter?) Und wen er sah? (Den Wolf). Und was er sagte? (Warte, alter Graukopf, da hab ich dich. Jetzt werd ich dich totschiessen.) Und was er that? (Nun zum Glücke that er es nicht sondern:) Er machte, was die Geissenmutter gethan hat (schnitt ihm den Leib auf), da leuchtete das rote Käppchen heraus und der Jäger rettete die beiden.

Und nun die Strafe? Wir wissens schon: gerade so wie bei den Geissen. (Schwere Steine, da fiel er tot nieder.)

Und die Freude? Jäger (Pelz vom Wolf und den Wein) Grossmutter (Kuchen) Rotkäppchen?

Zusammenfassung: Wie der Wolf die Grossmutter und das Kind verschluckt und bestraft wird.

IIb. Rotkäppchen hatte viele Angst ausstehen müssen, aber es war selbst daran schuld. Wieso?

Es hatte nicht auf die Mutter gehört. Es hatte nicht mehr an das Gebot der Mutter gedacht. Es hatte sich vom Wolfe verlocken lassen in den Wald. Es war dem Worte des Wolfes gefolgt. Und der Wolf war doch ein Bösewicht. Es war vom rechten Wege abgewichen und auf Abwege geraten. Aber endlich ist es ja wieder auf den richtigen Weg gekommen. Denn es hatte sich an das Gebot der Mutter erinnert.

III. Ja, da müssen wir auch an die Geisslein denken. Auch die mussten Angst erdulden, grosse Angst und auch die waren doch selbst daran schuld. Die Mutter nicht, die hatte sie gewarnt. So auch bei Rotkäppchen. Die Mutter hatte gewarnt. Aber die Geissen und auch Rotkäppchen hatten auf eine andere Stimme gehört. Die Geissen waren nicht vorsichtig und klug genug gewesen, das Rotkäppchen nicht fest genug. Sie hätten nicht folgen sollen, als der böse Wolf sie lockte. Der Bösewicht.

IVa. Wenn dich die bösen Buben locken, so folge ihnen nicht.

b. Lass dich nicht verführen!

c. Geh nicht ab vom richtigen (rechten) Wege!

Va. Giebt es böse Buben auch in der Stadt? Auch in unserer Stadt? O ja. Auch solche, die sagen (Stelle aus dem Märchen): „Ich glaube, du hörst gar nicht, wie die Vöglein lustig singen? Du gehst ja für dich hin, als wenn du zur Schule gingst und 's ist so lustig draussen im Wald?“ Was meinen sie damit? Was wollen sie? (Sie locken, sie wollen verführen, vom richtigen Wege, dem zur Schule, abbringen. Wie kann man's da klüger machen, als Rotkäppchen that? (Sagen: Nein! und nicht mehr darauf hören.)

b. Müssen es allemal Buben sein? Nicht auch Mädchen?

c. Ein Kind sagte zur Mutter: Aber wenn mich nun die guten Buben locken? (Vorsicht! Auch der Wolf that so gut und unschuldig.)

d. Die Erzählung: Zwei Gespräche von R. Reinick. Vaterländ: Lesebuch von Franke. Weimar bei Böhlau II. 174.

e. Wie passt zu unserer Geschichte der Spruch: Fürchte dich nicht ich bin bei dir? (Rettung!) Besser Unrecht leiden, als Unrecht thun? (Grossmutter und Wolf). Du sollst nicht lügen. (Wer ist draussen? „Rotkäppchen“ sagte der Wolf.) Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses? (Der Wolf, seine That, sein Ende).

f. Hat euch auch schon ein böser Bube verlocken wollen? Und seid ihr vorsichtig und fest gewesen.?

g. Deutsche Bilderbogen No. 244 von Gustav Weise-Stuttgart. Für dieses Märchen ist der Münchner Bilderbogen 1055 in der Schule unverwendbar.

h. Begleitstoff: Wer hat die Blumen nur erdacht?

3 Fundevogel*)

Siehe die Präparation darüber von Landmann S. 163.**)

IV. 1. a. Wer in Not ist, dem hilf!
b. Gute Kinder sind mitleidig.
c. Geschwister sollen sich vertragen.
2. Gute Kameraden dürfen sich im Unglück nicht verlassen.
3. Wer gut und fromm ist, dem hilft Gott.

Münchener Bilderbogen No: 204.

4 Frau Holle***)

Ziel: Von einem fleissigen und einem faulen Mädchen.†)

I. Stück: Goldmarie

a. Das wird man gleich gemerkt haben, dass die eine fleissig war. (Sie räumte die Stube auf und kehrte, sie holte Wasser zum Waschen aus dem Bache, sie wickelte den Zwirn auf die Rolle, sie nähte und stickte — sie that, was es im Hause zu thun gab.) Und die andere? (Sie lag im Bette bis zum hellen Morgen, sie putzte und schmückte sich, sie sass auf dem Stuhle und guckte zum Fenster hinaus.)

b. Aber dem fleissigen Kinde begegnete etwas Schlimmes, als es am Bache††) wusch†) — es fiel hinein. Und der Bach war sehr tief und

*) Text: Lesebuch S. 19. Grimm S. 144.
Bilder; Grimm-Vogel S. 152. Sowie Münchener Bilderbogen No. 204.

**) Präp.: Ferner bei Just S. 54. Gräfe Dt. Schulpraxis 1887 No 13. Bei Hiemesch S. 51.
Stoffskizze: Mat. zur spez. Päd. (Dresden 1886) § 67.

***) Text: Lesebuch S. 3. Grimm S. 75.
Präp: bei Just S. 5. Bei Hiemesch, S. 39.
Bilder: Grimm-Vogel S. 95.

†) S. Just S. 5.

††) Siehe Landmann, IV. Heft. Aus dem Päd. Univ. Sem. S. 128.

es war kein Mensch in der Nähe und es musste untergehen; trotzdem ist das Kind nicht ertrunken. Es kam wieder zu sich und war auf einer schönen Wiese — mit vielen Blumen und grünem Gras unter seinen Füssen. Und oben? Da sah es die helle Sonne und den blauen Himmel

c. Denkt: da kam es an einen Backofen, da rief das Brot: Zieh mich raus. Und das fleissige Mädchen? (Es holte alles heraus).

d. Dann kams an einen Apfelbaum. Da waren die Äpfel reif. Und der Baum rief: (Schüttle mich!) Und das Kind? (Schüttelt, dass es Äpfel regnet, legt sie zusammen).

e. Wisst ihr, wo das Kind dann hinkam? An ein kleines Haus. Frau Holle mit grossen Zähnen: Fürchte dich nicht, bleib bei mir. Bist du fleissig, sollst du es gut haben. Du musst mein Bett ordentlich schütteln. Wenn die Federn fliegen, dann schneit es in der Welt. Und das Mädchen? (Arbeitet fleissig und hat alle Tage Gesottenes und Gebratenes).

f. Aber Heimweh bekam das Kind und sehnte sich nach seiner Mutter. Was sagte es? (Mir geht es bei dir so gut, aber ich muss wieder zu den Meinen). Und Frau Holle? (Es freut mich, dass du nach Hause verlangst. Weil du so treu warst, bring ich dich selbst hinauf zu deiner Mutter).

g. An der Hand führt Frau Holle sie an ein grosses Thor. Das wird aufgethan und ein gewaltiger Goldregen fällt auf sie herab und alles Gold blieb an dem Kinde hängen: Um die Stirn ein goldner Reif, an den Ohren — goldene Ohrringe. Um den Hals — eine goldene Kette. Auf der Brust — eine goldene Brosche. An der Jacke — goldene Knöpfe. Um den Arm — goldene Armbänder. Am Finger — ein goldener Ring. Am Kleide — goldene Perlen. Um den Leib — einen goldenen Gürtel. Auf den Schuhen — goldene Schnallen. So ward es über und über davon bedeckt. „Das soll dein Lohn sein, weil du so fleissig gewesen bist.“

h. Und wie nun so das Kind nach Hause kam mit seinen goldenen Kleidern! (Der Hahnenruf. Das Wiedersehen).

Zusammenfassung; Das fleissige Mädchen zu Haus, im Bache, am Backofen, am Apfelbaum, — bei der Frau Holle, unterm Thor, zu Haus.

II. Stück: Pechmarie

Teilziel: Wie die Faule selber in den Bach springt.

a. Im Haus. Sie ärgerte sich, war neidisch und dachte: Wart', ich will mir auch solches Gold holen.

b. Im Bache. Und es ging ihr auch so (Sie kam auf die Wiese).

c. Am Backofen. Gerade so (Zieh mich raus) Aber? (Da hätt ich Lust, mich schmutzig zu machen.)

d. Am Apfelbaum. Gerade so. (Schüttle mich). Aber? (Du kommst mir recht, da könnte mir einer auf den Kopf fallen.

e. Bei Frau Holle. (Am ersten Tag fleissig, am zweiten träge, am dritten vormittags im Bett. Und das Bettschütteln? Und die Flocken in der Welt?

f. „Du kannst nicht mehr bei mir bleiben, du bist mir zu faul!“

g. Unterm Thor Ein grosser Kessel mit Pech! Wie sie aussah! Und wie alles an ihr klebte!

h. Und wie sie nun heimkam. Und der Hahn?

Zusammenfassung: Wie es dem faulen Mädchen erging.

IIb. Ob wir nicht das arme Mädchen bedauern müssen, das so voll Pech heimkam?

O nein. Ihr geschah doch ganz recht. Es war so faul. Zu Haus nicht aufgewaschen, nicht genäht, nicht gekehrt. Auf dem Wege: Brot, Äpfel. Bei Frau Holle: die Federn nicht geschüttelt. Das war faul! Und darum ging es ihr so.

III. Und wisst ihr, warum es dem anderen Mädchen besser ging? (Goldene Kleider?) O das wissen wir. Fleissig — zu Haus, auf dem Weg, bei Frau Holle. Und wir gönnen ihr es, sie hat es verdient. Wer freute sich über das fleissige Mädchen? Die Mutter. Die Frau Holle. Der liebe Gott. Und wir?

Aber wir wollen nicht bloss uns darüber freuen, sondern von ihm auch lernen. Was denn?

IVa. Gehe hin zur Ameise, du Fauler und lerne!

b. Wer nicht arbeiten will, der soll auch nicht essen.

c. Bete und arbeite!

Va. Kannst du auch schon fleissig sein? Wie?

b. Fleissige Kinder sehen blank und sauber aus. Faule schwarz und schmutzig. Woher kommt das? Wie passt das zu unserer Geschichte? (Pechmarie und Goldmarie).

c. Wer nicht arbeiten kann (wer alt und schwach ist), soll der auch nicht essen? Nein. Mit dem muss man es so machen, wie die Mutter mit Rotkäppchens Grossmutter (Hinausschicken, unterstützen). Wollt ihrs mit euren Eltern einmal so machen? Aber da musst du fleissig sein! Warum?

d. Wisst ihr, was noch so böse von der Faulen war? Dass sie faul war. Aber schlimmer, dass sie bloss um den Lohn fleissig sein wollte. Am schlimmsten, dass sie ihrer Schwester das Gute nicht gönnte.

e. Passen auch hier unsere Sprüche? Wer gut und fromm ist, dem hilft Gott. (Das fleissige Mädchen). Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses. (Die Faule). *)

5 Das Lumpengesindel **)

Ziel: Wie Hühnchen und Hähnchen einmal tüchtig Nüsse essen wollen.

*) Eine Fülle passender Begleitverse bei Just, so auch bei den übrigen Märchen.

**) Text: Lesebuch S. 7. Grimm S. 30.
Präp.: bei Just S. 35. Hiemesch S. 44.
Bilder: Münchener Bilderbogen No. 375. Grimm-Vogel S. 48.
Stoffskizze: Mat. z. spez. Did. § 65.

I. Einheit: Feine Leute

Die Mahlzeit

a. Ja, sie konnten doch Brot essen, oder Körner. Nein, das schmeckte ihnen nicht gut genug, sie wollten etwas Feineres haben. Und da sagte das Hähnchen (das mit dem Sporn und dem bunten Schwanze): Hühnchen, die Nüsse sind reif, wir wollen auf den Berg gehen und uns einmal tüchtig satt essen! Da dachte das Hühnchen an das kleine, braune Tier mit dem Buschelschwanze, das so flink klettern kann — an das Eichhörnchen und sagte: Sonst holt uns das Eichhorn alle weg! Und? Sie gingen hin und assen, bis es Abend wurde.

Der Streit

b. Und dann? Nun dann sind sie heimgegangen. Gegangen? Da kennt ihr Hühnchen und Hähnchen schlecht. Hühnchen und Hähnchen wollten fahren. Ja, sie hatten aber doch keinen Wagen? Nun, da machten sie sich einen aus Nussschalen. Das war alles ganz gut. Aber wer soll ihn ziehen? Hühnchen setzte sich hinein und sagte: Du kannst dich immer vorspannen. Aber das wollte das Hähnchen nicht. Es sagte: So haben wir nicht gewettet. Lieber geh ich zu Fuss nach Hause. Ich soll dein Pferd sein? Kutscher will ich sein und auf dem Bock sitzen. Aber selbst ziehen, das thue ich nicht.

Kampf mit der Ente

c. Ja, da müssen sie wohl auf dem Nussberge bleiben. Aber das wollten sie nicht. Dann werden sie wohl zu Fuss gehen müssen. Ach, da kamen sie sich viel zu nobel vor. Da bin ich aber neugierig, wie das noch werden wird? Wie sie noch stritten, da kam jemand des Weges daher gezankt und geschnattert. „Ihr Diebsvolk! Wollt ihr gleich aus meinem Nussberg!“ Aha, der Besitzer des Berges. Nein, nein. Es war die Ente, die wollte den Nussberg für sich allein haben. Aber nicht genug mit Worten — sie ging mit dem Schnabel auf das Hähnchen los. Solche noble Leute, denen Brot zu gering und Fusswandern zu niedrig ist! Und die wurden so angeschrieen! Und noch gar mit dem Schnabel gehackt. Das liess sich das Hähnchen nicht gefallen und es hat ja auch eine tüchtige Waffe. Mit dem Sporn hackte es darauf los. Und als die Ente besiegt war, da hatten sie mit einmal Jemanden der den Wagen ziehen konnte — die Ente. Aber sie wollte doch nicht. Ja, das Hähnchen zwang sie dazu. Sie musste sich vor den Wagen spannen lassen. Nun hatte Hähnchen seinen Willen. Es sass auf dem Bock und war Kutscher. Und Hühnchen auch. Es sass im Wagen und brauchte nicht zu ziehen.

Und sie konnten sich beide gross thun und konnten befehlen. Das machten sie auch und riefen immer wieder: „Ente, lauf, was du kannst.“

Nähnadel und Stecknadel

d. Da wurde es dunkel und es ging fort in einem Jagen. Da riefs von der dunkeln Landstrasse her auf einmal „Halt! Halt!“ Wer war das? Sollten sie ertappt worden sein? Weil sie im Nussberge gewesen

waren, oder weil sie oben so gezankt hatten, oder weil sie die Ente vor den Wagen gespannt hatten? Nein, es waren zwei Fussgänger, die aus der Schneiderherberge kamen, die Nähnadel und die Stecknadel. Sie wollten gern mitfahren und wie sagten sie? Bitte, lasst uns mitfahren. Und die Nähnadel sagte: Es ist schon so dunkel. Ich kann mit meinem einen Auge den Weg gar nicht mehr erkennen. Und die Stecknadel stösst sich überall an ihren Kopf. Lasst uns herein. Was werden Hühnchen und Hähnchen thun? Sie wollten ja so nobel thun in allem? Hähnchen sagte: „Ach was da, ihr magern Leute, ihr nehmt nicht viel Platz weg in unserm Wagen. Steigt nur ein!“ Das konnten sie leicht, sie brauchten ja den Wagen nicht zu ziehen. Sie sagten noch: „Aber nehmt euch in acht, dass ihr uns nicht auf die Füsse tretet.“

Übernachten

e. Na, aber endlich werden sie doch zu Fuss nach Hause gehen müssen, wenns ihnen auch zu schlecht vorkommt. Warum? Die Ente wird müde. Jawohl und das habt ihr auch schon gesehen, wie die Enten laufen: Sie fiel von einer Seite auf die andere. Und ausserdem? Es war dunkle Nacht. Also? Anhalten und aussteigen.

O nein. Da waren sie viel zu nobel. „Bleibt ruhig drin, wir fahren ans nächste Wirtshaus!“ So? Aber wer solls bezahlen? Ach, das sind ja so noble Leute, die können schon im Wirtshaus übernachten. Na, der Wirt wird es ihnen schon ansehen (Zerzaust, einen Wagen aus Nussschalen, kein ordentliches Pferd.) Aber sie thaten wieder gross: „Wir bezahlen! Hühnchen hat ein Ei gelegt, das bekommst du!“ „Ja, das ist doch zu wenig.“ „Aber wir lassen dir die Ente da, die legt dir noch grössere Eier und jeden Tag eins. Wir sind noble Leute, wir bezahlen dich gut, da hab keine Sorge.“

Und mit dem Übernachten allein waren sie auch nicht zufrieden. Sie hatten von der langen Fahrt wieder Hunger gekriegt. (Sie wollten Abendbrot essen.) Und nicht bloss Körnlein und Brotkrümchen. (O nein, sie liessen auftragen, was der Wirt nur Feines hatte.)

Wiedererzählen nach den Überschriften:

1. Hühnchen und Hähnchen gehen auf den Nussberg.
2. Keins will Pferd sein.
3. Die Ente muss den Wagen ziehen.
4. Nähnadel und Stecknadel dürfen in den Wagen steigen.
5. Alle kehren im Gasthause ein.

Spielen (Darstellen) der Erzählung durch die Kinder.

IIb. Sind sie denn wirklich so nobel, wie sie thaten?

Ja, sie thaten so. Brot war ihnen zu gering. Zu Fuss gehen zu schlecht. Pferd sein zu niedrig. Einen Diener nahmen sie sich an. Sie hatten ihr eigenes Fuhrwerk und konnten arme Leute mit aufnehmen. Sie übernachteten im Gasthause und speisten und tranken wie vornehme Leute.

Aber dass sie auch vornehm waren, davon haben wir noch nichts gemerkt. Der Streit am Wagen, die Schlägerei mit der Ente, dass sie die Ente zwingen, das sieht nicht nach vornehm aus.

III. Auf Grossthun und Vornehmthun kommt es nicht an. Ganz stille hatte der Förster den Fundevogel gerettet. Ganz bescheiden war auch Lenchen gewesen, als sie sagte: Ich verlass dich nicht. Und dem fleissigen Mädchen war keine Arbeit zu schlecht, es that sie und bildete sich nichts darauf ein. Und darauf kommt es an: Was man thut und was man im Herzen dabei denkt.

IVa. Grossthun machts nicht allein.
Sonst könnten die Bettelleut' Könige sein.

b. Strecke dich nach deiner Decke!

Va. Auch Kinder thun sich manchmal gross. Beispiele aus eurer Erfahrung! Aus Lesestücken: Das Büblein auf dem Eise. Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen.

b. Abzählreim: Kaiser, König, Edelmann, Bürger, Bauer, Bettelmann. Wie thaten Hühnchen und Hähnchen (wie Könige) und wie waren sie? (wie Bettelleute).

c. Geschichte von Hans Grossmaul.

II. Einheit: Unfeine Leute

I. Ziel: Ob sie sich nicht besserten? Vielleicht fiel es ihnen ein, wie schlecht sie gegen den Wirt waren und dann überlegten sie es sich die Nacht über und dann — nun dann hätten sie es dem Wirt gesagt: Sei nicht böse, wir können dir die Ente nicht dalassen, die gehört gar nicht uns. Aber wir wollen dirs abverdienen.

Alles fort

a. Nun denkt: Als der Wirt früh aufstand, da waren seine Gäste schon über alle Berge! (Sie waren heimlich fortgeflogen). Aber warum nur? Der Wirt war ja mit dem zufrieden, was sie ihm geben wollten. Was denn? Mit dem Ei und der Ente. Als er sie nicht fand, wisst ihr wonach er da suchte? Nach dem Ei. Aber er fand es nicht. (Da war sicher das Hähnchen zeitig aufgestanden, hatte das Hühnchen geweckt und die hatten das Ei aufgepickt und gefressen) Aber da hätten doch die Eierschalen dort liegen müssen. Er fand keine. Dann waren sie fortgeflogen. Und die Ente? Die fand er auch nicht. Die hatte es gehört, wie die beiden heimlich ausrissen. Sie schläft ja gern unter freiem Himmel und war im Hofe geblieben. Sie hatte gedacht: Jawohl, ich soll nun hier bleiben. Sie watschelte fort. Dann schwamm sie den Bach hinunter. Das ging geschwinder wie vor dem Wagen.

Andenken

b. Da dachte der Wirt an die beiden andern Reisenden, die Nähnadel und die Stecknadel. Sie sind ja nicht gross und nicht leicht zu finden. Er suchte aber ganz genau. Aber er fand sie doch nicht. Wo

waren die nur hin? Da dachte er: Ich will mich nur erst waschen, dann werde ich sie schon finden. Und? Dann wusch er sich Gesicht und Hände. Und dann? Dann trocknete er sich ab. Aber da fuhr ihm die Stecknadel über das Gesicht und machte einen roten Strich von einem Ohr zum anderen Dann wollte er sich in der Küche eine Pfeife anstecken. Wo? Am Herdfeuer. Da sprangen ihm die Eierschalen in die Augen. „Heute morgen will mir alles an meinen Kopf" sagte er und setzte sich ärgerlich auf seinen Grossvaterstuhl. Aber geschwind fuhr er wieder in die Höhe und rief: Au weh! Warum? Die Nähnadel hatte ihn noch schlimmer und nicht in den Kopf gestochen.

Im Ärger

c. Da dachte er sich bald, wie das gekommen ist. (Die Gäste, die gestern abend so spät gekommen waren, die haben die Stecknadel in das Handtuch und die Nähnadel in den Stuhl gesteckt, dass ich mich stechen soll!

Na, was er da sagte, könnt ihr euch denken! (Nie wieder nehme ich solches Lumpengesindel in das Haus, das viel verzehrt, nichts bezahlt und zum Danke obendrein noch Schabernack treibt.)

IIb. Warum nannte der Wirt seine Gäste Lumpengesindel?

Lumpen, weil sie assen und tranken und heimlich fortgingen, versprachen und nicht hielten, Gesindel, weil sie ihn zum Danke noch ärgerten und neckten. Und dabei wollten sie so nobel sein!

III Wie anders da Lenchen. Das hielt sein Versprechen. (Ich verlasse dich nicht). Und die Frau Holle dem fleissigen Mädchen. (Dir solls bei mir gut gehen). Und Rotkäppchen, das hatte der Mutter versprochen, nicht vom Wege abzugehen, schlecht war das Kind nicht, aber es hätte sich gehört, dass es sein Versprechen hielt.

IVa. Versprechen und halten
Ziemt Jungen und Alten.

Wisst ihr, was auch mit daran schuld war? Der Übermut. Na, diesmal sind sie so davon gekommen, aber das nächste Mal entlaufen sie der Strafe nicht!

b. Übermut thut selten gut
Kein Übermut entläuft der Rut.

Va. Wisst ihr, wer auch übermütig war? Das Kletterbüblein.

„Steigt ein Büblein auf den Baum —
O so hoch man sieht es kaum —"

b. Auf wen passt: Besser Unrecht leiden — (Auf den Wirt, dem es übel erging und die Gäste, die unrecht handelten.)

Du sollst nicht lügen. (Sie versprachen das Ei und wolltens doch gar nicht geben).

c. Was versprichst du deinen Eltern, wenn du zur Schule gehst. Fleissig sein, aufmerksam.) An welchen Spruch kannst du da denken?

6 Vom Tode des Hühnchens*)

1. Tod

III. Ziel: Wie das Hühnchen bestraft wurde.

1. Das wird davon abhängen, ob Hühnchen und Hähnchen sich doch noch endlich besserten, oder ob sie so schlimm blieben. Da will ich euch erzählen: Sie hatten ausgemacht: Wer einen Nusskern findet, soll ihn mit dem anderen teilen. Nun, das hört sich ganz anders an. Da sind sie doch wohl besser geworden. Aber ob sie es thun? Hühnchen fand eine grosse, grosse Nuss. Da guckte es auf die Seite und weil das Hähnchen nicht hersah, dachte es: Da sag ich nichts davon, den ess ich allein. Da wollt es ihn verschlucken, aber der Kern war zu gross und? Und er blieb im Halse stecken. Da rief das Hühnchen um Hilfe. Wie? (Hähnchen, ich bitt', dich, lauf, was du kannst und hol mir Wasser, sonst erstick ich.)

Und das Hähnchen? Es lief, was es konnte zum Brunnen, aber der war zu weit und dann musste es ja das Wasser erst auf den Nussberg schaffen — da war das Hühnchen indessen gestorben.

Zusammenfassung: Wie Hühnchen an dem Nusskern erstickt.

2. Leichenzug

Da schrie das Hähnchen ganz laut — weil sein Hühnchen gestorben war. Und alle Tiere im Walde liefen zusammen — sie hatten den lauten Schrei gehört. Und sie wollten das Hühnchen begraben.

Da mussten sie wieder einen Wagen haben, wie damals. Aber es war anders. Das Hähnchen konnte ihn nicht bauen, das schrie und weinte immer. Da kamen sechs kleine Mäuse. Woher? (Aus den Erdlöchern kamen sie gekrochen und die bauten den Wagen). Und diesmal gab es auch keinen Streit um das Fahren. (Die Mäuslein spannten sich freiwillig vor und zogen). Und es war wie damals: Im Wagen das Hühnchen und das Hähnchen auf dem Kutscherbock. Und es war doch so anders!

Und es kamen auch Leute, die sich mit darauf setzen wollten, wie damals. Zuerst der Fuchs. Wie sagte er? (Wo willst du hin, Hähnchen?) Und der Hahn? Ich will mein Hühnchen begraben. Darf ich mit? Ja, aber setz dich hinten auf den Wagen, vorn können es meine Pferde nicht ziehen.

Da setzte sich der Fuchs auf den Wagen, und dann die anderen Tiere aus dem Walde. Nämlich der Wolf, der Bär, der Hirsch, der Löwe und alle Tiere aus dem Walde.

---

*) Text: Lesebuch S. 10. Grimm S. 224.
Präp.: Just 8. 23. Hiemesch S. 47.
Bilder: Münchener Bilderbogen No. 375. Grimm-Vogel S. 281.
Stoffskizze Mat. zur spez. Did. § 65.

Zusammenfassung: Wie das Hühnchen zum Grabe gefahren wird.

3. Begräbnis

Und als sie nun an einen Bach kamen, geschah ein Unglück. Die Mäuse waren zu schnell gefahren — sie fielen hinein und ertranken. Da das der Stein sah, erbarmte er sich und legte sich über den Bach — und nun konnte das Hähnchen den Wagen hinüberziehen. Aber ihr wisst schon, wo die Tiere alle sassen — hinten anf dem Wagen. Das war schlimm — wie es ihn bald drüben hatte, fielen alle Tiere hinein und waren tot. Und wer war noch übrig? Das Hähnchen war noch da. Was that es? Es grnb ein Grab nnd legte das tote Hühnchen hinein und schüttete Erde daranf.

Aber das Hähnchen konnte nun anch nicht länger leben — es setzte sich auf das Grab und grämte sich, bis es auch starb. Und nnn? Nnn war alles tot.

Znsammenfassnng: Wie das Hähnchen auf dem Grabe auch stirbt.

IIb. Warum musste das Hühnchen sterben? Es wollte den Kern allein essen, darnm schluckte es ihn schnell hinnnter, daran erstickte es.

Und schon früher war es mit Hähnchen so schlecht gewesen: Auf dem Nussberge und beim Wirte — nun ereilte es die Strafe. Und anch das Hähnchen erlitt einen grossen Schmerz und es ist viel besser geworden, erst wollte es nicht dem Hühnchen zu Liebe den Wagen ziehen, nun that es ihm alles zn Liebe, aber es war zu spät.

III. Das finden wir, wenn wir das Hähnchen erst und jetzt vergleichen, erst unfreundlich und böse nnd nachdem sein Hühnchen tot ist, gnt und treu.

IVa. Sei gnt gegen die Deinen, solange es Zeit ist!

Und vom Hühnchen können wir merken und vom Wolfe bei den Geissen und Rotkäppchen:

b. Masshalten ist in allen Dingen nütze.

Die Tiere waren gut und mitleidig:

c. Freuet euch mit den Fröhlichen und weinet mit den Weinenden.

Va. Wollt ihr anch immer gnt gegen eure Eltern sein, solange es Zeit ist? Von Kindern, die sich vorgenommen haben, ihren Eltern Freude zu machen, wenn sie alt waren ihr Zimmer mit Rosen und Vergissmeinnicht zn schmücken, die ihre Gntthaten verschoben, bis der Vater tot war und auch die Mutter —:

„Und die sie wollt pflegen und warten fein
Lag längst nnter Ros' nnd Vergissnichtmein.“

Von Kindern, die ihre Eltern kränkten und als sie gestorben waren, gern es wieder gut gemacht hätten:

„O lieb', solang' du lieben kannst,
O lieb', solang' du lieben magst,
Die Stunde kommt, die Stunde kommt,
Wo du an Gräbern stehst nnd klagst.“

b. Worin kannst du auch Mass halten? Essen, Trinken, Spielen, Lärmen, Bitten.

c. Wende an: Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses. (Das Lumpengesindel that Schlechtes, es erfuhr Unglück.) Wer in Not ist, dem hilf! (Der Stein sogar, der doch ein hartes Herz hat, erbarmt sich. Die Mäuslein helfen.) Gute Kameraden dürfen sich im Unglück nicht verlassen. (Hähnchen holte dem Hühnchen Wasser).

Übermut thut selten gut. Wer den Kopf zu hoch trägt, wird ihn bald hängen lassen.

d. Kanarienvogel von Hey (Begleitstoff).

7 Strohhalm, Kohle und Bohne.*)

Ziel: Wie die drei in ein anderes Land ziehen wollten.

I. Stück: Aus der Gefahr.

I. II.**) Wo mögen die drei sich getroffen haben? Der Strohhalm kommt doch von dem Felde in die Scheune, die Kohle aus der Tiefe der Erde in den Kohlenkasten, die Bohne aus dem Garten auf den Tisch. Wo haben sie sich nur getroffen? Die Kohle war eine glühende Kohle. Aha vorm Ofen! Herausgefallen. Strohhalm? Beim Feueranmachen entwischt. Bohne? Aus der Tüte am Kochtopf vorbeigesprungen.

Wie kams nur, dass die drei herunterfielen? Ein altes Mütterchen war es, das sich die Bohnensuppe kochte. Mit zitternden Händen (daher fiel der glatte, runde, dünne Halm herunter). Die konnte nicht mehr gut hören (wie die Bohne auf das Ofenblech sprang). Nicht mehr gut sehen (selbst die glühende Kohle nicht).

Zusammenfassung: Wie die drei zusammenkamen.

II. Stück: Der Plan

Aber warum gefiels ihnen denn zu Hause nicht- Der Kohle? Sie wollte nicht sterben. Als ihre schwarzen Kleider an fingen zu brennen, da wurde es ihr ganz heiss vor Angst und sie wurde ganz rot im Gesicht. Und sie ist so wie so hitziger Natur, so bald die Ofenthür sich öffnete, sprang sie heraus. Darum wollte sie fort Und die Bohne? Sie wollte sich nicht verbrühen lassen im heissen Wasser. Der Quirl sollte sie nicht mit seinen Händen an den harten Wänden des Topfes zu Brei zerschlagen. Der Strohhalm, der sah, wie die alte Frau sechzig auf einmal packte, und wie sie in Feuer und Rauch aufgingen.

---

*) Text: Lesebuch S. 6. Grimm. Kinder- und Hausmärchen. Grosse Ausgabe ohne Bilder W. Herz 1890. S. 55.

**) Präp.: in darstellender Form Just S. 12. In darbietender Form mit Vorbereitung (Analyse) und Darbietung (Synth). Lehmensick, Päd. Studien 1894 Heft I in dem Aufsatze: Warum Märchen?

Stoffskizze Mat. zur spez. Did. § 63.

Aber wie kamen sie auf den Gedanken auszuwandern? Das kam so. Der Strohhalm sagte: Liebe Freunde, wo kommt ihr her? Da antwortete zuerst die Kohle, nämlich? (Glücklich dem Feuer entsprungen.) Dann die Bohne (Mit heiler Haut entwischt). Zuletzt der Strohhalm (Mit knapper Not dem Tode entgangen). Und die Bohne machte den guten Vorschlag (auswandern). Aber nicht jedes für sich (zusammen und zusammen bleiben und zusammen halten). Ja, gerade so, wie sie hier in dieser Küche zusammen sind. Als wenn sie in einer Kammer wären und keins könnte heraus (Wir wollen gute Kameraden bleiben).*) Wie können sie einander helfen? Die Kohle in der Nacht. (Sie geht mit ihrer roten Laterne voraus.) Wenns regnet ist die Kohle in Gefahr. (Die beiden andern müssen mit untertreten. Der Wind kann für den Strohhalm schlimm werden. (Die Bohne muss ihn halten.)

Zusammenfassung: Wie die drei auswandern.

3. Stück: Die neue Brücke

Aber bald war guter Rat teuer: Sie kamen an einen Bach. (So wie die Leutra oder der Gembdenbach, nur nicht so breit.) Weder Brücke noch Steg! Was nun? Einer von den dreien konnte hinüber: Der Strohhalm. Warum? (Er war lang genug.) Wie? Darüber legen und die Beine nachziehen und dann ins fremde Land gehen. Ade! Nein. Sie wollten Kameraden sein. Er sagte: Ich will eure Brücke sein. Das war gut. Freilich eine gefährliche Brücke: rund (kann rollen), schmal (man kann daneben treten), glatt (man kann ausrutschen, besonders die Bohne).

Zusammenfassung: Wie die drei über den Bach wollten.

4. Stück: Das Unglück

Wie sie nun hinüberkamen, wollt ihr wissen? Wer zuerst ging, das könnt ihr euch denken! Natürlich die Kohle. Die ist ja so hitzig und kann es nicht erwarten. Sie ging ganz kühn darauf los. Aber auf einmal blieb sie stehen. Wisst ihr warum? Ihr wurde schwindlig, das Wasser rauschte so stark und die Wellen gingen so schnell. Aber die Kohle glühte ja. Und da blieb sie auf der Strohbrücke stehen! Was geschah? Da fing der Strohhalm an zu brennen, zerbrach in zwei Stücke und fiel in den Bach. Und die Kohle? Sie rutschte nach, zischte, als sie ins Wasser kam (das war ihr Hilferuf) und gab ihren Geist auf. Und ihr Licht verlöschte. Schwarz und kalt und tot lag sie nun auf dem Grunde des Baches.

Zusammenfassung: Wie Strohhalm und Kohle ums Leben kamen.

5. Stück: Schadenfroh

Was mag die Bohne dazu gesagt haben, dass ihre lieben Kameraden so elend umkamen! (Weinen und klagen, wie das

**) Ebenso: Geselle von Saal (Saalgenosse).

Hähnchen auf dem Grabe.) Ja, so müsste man meinen, aber denkt euch nur: Ihr kam die ganze Sache spasshaft vor. Sie fing an zu lachen und lachte in einem fort. Doch das bekam ihr schlecht. Auf einmal hörte man sie nicht mehr lachen. Sie war mitten entzwei geplatzt.

Zusammenfassung: Wie die Bohne zerplatzt.

6. Stück: Ein Retter

Ein Schneider rettete die Bohne. Der kam gewiss auf der Wanderschaft dahin und? Da sah er die Bohne liegen. Er hatte ein besseres Herz und dachte: (Ich will sie retten). Aber wie? Er holte Nadel und Zwirn heraus. (Ja, und da hat er sie wieder zusammengenäht.) Wisst ihr auch, dass man das heute noch an jeder Bohne sieht? Er hatte schwarzen Zwirn genommen, darum haben die Bohnen seit dieser Zeit eine schwarze Naht.

Zusammenfassung: Wie der Schneider die Bohne rettet.

IIb. Hatten sie denn so treue Kameradschaft gehalten, wie sie sich versprochen hatten?

a. Am besten der Strohhalm, der sich so willig über den Bach legte. Er war wirklich ein guter Kamerad, denn er half seinen Kameraden in der Not.

III. Geradeso wie Fundevogel und Lenchen sich im Unglück nicht verliessen und es auch glücklich durchführten.

b. Ja, warum hatten sie es nicht durchgeführt? Das lag an der Kohle, die war zu unvorsichtig. Erst drauf los gegangen und nachher in der Mitte ging ihr der Mut aus. Ja, so gehts. Und daher kam das Unglück. Sie wollte es nicht und doch war sie dran schuld.

III. Auch die Geisslein waren unvorsichtig, auch Rotkäppchen. Auch über sie kam Unglück.

c. Aber der schlechtste Kamerad war doch die Bohne. Lachen, wenn ein Unglück ist. Und sie hatte selber erst gesagt: Wir wollen gute Freunde, gute Kameraden sein.

III. Wie anders da das Hähnchen mit seinem Hühnchen, das auch ins Unglück kam. Wie anders der Schneider, der auch nicht über das Unglück der Bohne lachte.

IV. Was werden wir uns merken?

1. Wir wollen gute Kameraden sein und einander helfen. (Siehe schon bei Fundevogel.) (Der kameradschaftliche Strohhalm.)

2. Sei vorsichtig! (Die unvorsichtige Kohle.)

3. Dem Schadenfroh
gehts immer so —

nämlich, dass er selber in das Unglück kommt, über das er gelacht hat. (Die schadenfrohe Bohne.)

Va. Wie es der Bohne wohl später ergangen sein mag. (Sie wird wohl kaum wieder Kameraden gefunden haben, die mit ihr gut waren. Sie verdiente es auch nicht.) Und dann wird sie sich es anders

überlegt haben. (Schämen, weinen, vornehmen: ich will ein guter Kamerad sein, wenn ich wieder Freunde finde.)

b. Könnt ihr euch auch schon einander helfen? (Kind, das sich verlaufen hat, das in den Schnee fällt, das sich blutig stösst.) Wie könnt ihr eurem kranken Mitschüler Kameradschaft erzeigen? (Gute Besserung wünschen, ihn besuchen. Für ihn beten. Wenn er gesund wird, ihn begrüssen.

c. Vorsicht? Die drei in der Geschichte waren erst am Ofen! (Nicht mit Feuer spielen. Nicht mit Licht.)

Messer, Gabel, Schere, Licht,
Sind für *kleine* Kinder nicht.

Die drei waren dann im Freien. Am Bache. Nicht hineinfallen.

d. Ein Kind verbrennt sich am Finger. Lachen? Helfen! Ein Vögelchen klemmt sich ein. Ein Sperling verfängt sich im Zimmer. Der Hund zittert und friert. Ein Knabe lässt ihn nicht herein und lacht.

Quäle nie ein Tier zum Scherz,
Denn es fühlt wie du den Schmerz.

e. Spielen der Geschichte. Kind fällt auf dem Eise hin und weint. Ein Knabe steht dabei und lacht. Pardauz fällt er auch hin. Au! denkt er. Das thut weh. Da darf man nicht lachen.

f. Sperling und Pferd von Hey als Begleitstoff.

8 Die Kornähre*)

Ziel: *Wie es gekommen ist, dass an dem Kornhalme nur noch oben Körner wachsen.*

Ja, das wisst ihr, dass nur oben Körner wachsen, das habt ihr draussen deutlich gesehen. Wo denn? (Auf dem Felde an der Dornburgerstrasse).**) Nämlich? Die Halme sind glatt und rund und von Knoten abgeteilt — aber Körner sind nur in der Ähre, ganz oben. Das ist schade: denn wenn von unten bis obenhinauf überall Körner gewachsen wären***), da hätten die Leute viel mehr. Und warum wäre das gut? Ja, da gäbs mehr Mehl und mehr Brot und mehr Kuchen. Und wir haben auch mit der kleinen Ähre den langen Halm gemessen: mancher Halm war zwanzigmal so lang wie die Ähre. — Also: würde es auch zwanzigmal so viel Körner geben als jetzt. Und das wäre recht gut für die *armen* Leute: dann wäre das Brot zwanzigmal billiger und für einen Pfennig bekämen sie schon ein Zweipfundbrot.

*) Text: Grimm, Kinder und Hausmärchen Berlin, Wilh. Herz 1890. Grosse Ausgabe: Ohne Bilder S. 484.

**) Heimatliche anschauliche Vorstellungen heranziehen, bestimmt lokalisieren lassen!

***) Der Klassenausflug arbeitet diesem Märchen vor, so auch bei den übrigen.

Ganz recht. Und vor langen Zeiten, als der liebe Gott noch auf Erden wandelte, da war es so: Da wuchsen die Körner am Halm von unten bis oben hinauf, so lang er war, so lang war auch die Ähre. Aber warum ist das nicht mehr so? Daran sind die Menschen schuld, die damals lebten. Aber die werden sich doch gefreut haben, dass ihnen der liebe Gott Brot bescherte im Überfluss? Nein, sie achteten gar nicht darauf und wurden gleichgiltig und leichtsinnig.

Eines Tages ging eine Frau an einem solchen reichen Kornfelde vorbei, auf einer Landstrasse: gerade wie wir auf der Dornburgerstrasse auch an Kornfeldern vorüberkommen. Und es hatte vorher geregnet: da war die Strasse schmutzig. Und weil ihr Kind neben ihr hersprang, da passierte etwas Dummes: das Kind fiel in eine Pfütze, da wurde sein Kleid schmutzig. Die Mutter hob das Kind auf und? Und wollte ihm das Kleid rein machen. Und weil sie gerade nichts anderes zu Hand hatte, und gerade an dem Ährenfelde stand, wisst ihr, was sie dazu nahm? Da riss sie eine Hand voll der schönsten Ähren ab und reinigte ihm damit das Kleid.

Und da ging gerade der liebe Gott an demselben Kornfelde vorüber und sah das. Und? Und er ward zornig. Er sagte: „Fortan soll der Kornhalm keine Ähre mehr tragen." Warum? „Die Menschen sind der himmlischen Gaben nicht wert." Aber die Frau und die Leute alle, die darum standen und das hörten, erschraken: Was soll aus uns werden, wenn es gar kein Korn mehr giebt? Wir müssen ja alle verhungern. Und sie fielen alle auf ihre Kniee und baten den lieben Gott: Lieber Gott, lass doch wenigstens etwas an dem Halm stehen! Und sie setzten hinzu: Wenn wir es auch nicht verdienen, so thue es doch um der unschuldigen Hühner willen: die sonst verhungern müssen. Und der liebe Gott? Er dachte an das grosse Elend, das kommen würde und es that ihm leid. Und wie es geworden ist, das sehen wir an den Halmen, die jetzt bei uns wachsen: er gewährte ihre Bitte und liess noch oben die Ähre übrig.

Zusammenfassung: Der liebe Gott sieht, wie die Frau das Korn nicht achtet.

Er will den Menschen das Korn nehmen.
Er lässt noch die Ähre oben übrig.

IIb. I s t e s d e n n w a h r, d a s s d i e L e u t e d a m a l s d i e G o t t e s g a b e v e r a c h t e t e n? Jawohl. Das Korn lässt der liebe Gott wachsen, damit die Menschen ihren Hunger stillen sollen. Aber damals? Sie traten es in den Schmutz und das war etwas ganz Alltägliches, denn keins von denen, die umherstanden sagte ein Wort.

III. O es giebt auch heute noch Kinder, die so schlimm handeln. Da passen hierher die, welche das Brot herumwerfen, oder unter dem Platze liegen lassen, sie achten die Gottesgabe auch nicht. Und auch die, welche in das Kornfeld laufen, um Kornblumen, Mohn und Raden zu holen — die zertreten es mit Füssen, dass es auch verdirbt. Und ferner die, welche die Ähren abreissen und wegwerfen oder verstreuen.

IV. So wollen wir nicht handeln. Sondern wir wollen uns der Gaben Gottes immer wert zeigen. Wie können wir das?

a. Dass wir den lieben Gott bitten jeden Tag:

Unser täglich Brot gieb uns heute!

b. Dass wir ihm auch dafür danken:

Was wir haben, sind Gottes Gaben.
Drum ihm sei Dank, für Speis' und Trank.

c. Und auch dass wir es achten und hüten:

d. Was Gott beschert.
Das halte wert.

Va. Was können wir thun, wenn wir ein Stück Brot finden? Auf den Stein legen, dass es ein Vöglein findet. Aufheben für die Fische oder die Enten und ihnen geben.

b. Ob das bloss für das Brot gilt? Nein? alle Gottes Gaben sollen wir wir wert halten. Alles Essen und Trinken. Und nicht bloss das. Sondern auch? — Und gilt es bloss für das Korn? Nein, auch für die anderen Gewächse. Die Blumen, die Bäume, die Sträucher. Beispiele.

c. Im Weg' das Krümchen Brot —

d. Ist es eine schöne Sitte, dass die Menschen eine Erntedankfest feiern?

e. Tischgebet: Aller Augen warten auf dich und du giebst ihnen ihre Speise zu seiner Zeit. Du thust deine Hand auf und erfüllest alles, was da lebet mit Wohlgefallen.

f. Ein Verschen vom lieben Gott. (Was er dem Kinde thut): Giebt mit Vaterhänden ihm sein täglich Brot. Hilft an allen Enden ihm aus Angst und Not.

Wie dem kleinen Kinde in dieser Geschichte, das er auch aus seiner Angst rettete.

g. Und einen Vers aus dem Liede: Müde bin ich —

Hab ich unrecht heut gethan
Sieh es, lieber Gott, nicht an.
Mache allen Schaden gut,
Den dein thöricht Kindlein thut.

So machte es ja der liebe Gott auch hier: er machte den Schaden gut, den die Menschen, seine Kinder, gethan hatten.

h. Aber warum liess er nicht wieder den ganzen Halm voller Körner wachsen? Die Menschen sollten die Gaben Gottes besser achten lernen. Überfluss hätte sie wieder übermütig und leichtsinnig gemacht.

9 Der Wolf und der Fuchs*)

Ziel: Wie der Wolf den Fuchs zwang: Du musst mein Diener sein.

*) Text: Lesebuch S. 14. Grimm 215.
Präparation: Just 29. Hiemesch 56.

I. Stück: Gezwungen

Wozu braucht er einen Diener? Gewiss wollte er nicht gern selbst stehlen, da wollte er den Fuchs schicken. Den Fuchs? Ja, der versteht es gut (Fuchs, du hast die Gans gestohlen). Aber fressen wollte er das selber und er brauchte gar viel (6 Geissen, Rotkäppchen und Grossmutter.) Und wie konnte er ihn dazu zwingen? (Der Stärkere). Ob das dem Fuchse gefiel? Nein, er dachte daran, wie er seinen Herrn los werden könnte.

Zusammenfassung: Wie der Fuchs seinen Herrn gern los würde.

II. Stück: Ein Lämmlein

Einmal im Walde sagte der Wolf: Rotfuchs, schaff mir was zu fressen! Und er drohte ihm noch: Sonst fresse ich dich. Der Fuchs sagte: Ich weiss einen Bauernhof*) wo ein paar junge Lämmlein sind, hast du Lust, so wollen wir eins holen. Und der Wolf? Der wars zufrieden. Und? Sie gingen hin. Und der Fuchs? Holte es. Aber wer frass es auf? Der Wolf, denn er gab ja immer dem Fuchs nichts davon. Und der Fuchs: der machte, dass er fortkam.

Aber ein Lämmlein für den Wolf! Ja, das war ihm nicht genug, Er wollte mehr haben. Also? Da der Fuchs fort war, musste er selber gehen. Aber er war nicht so schlau: er rannte an die Stallthür mit dem Kopfe, riss einen Eimer um und trat der Mutter des Lämmleins auf die Beine. Und? Und die schrie laut und blähte. Und? Das hörten die Bauern und kamen herbei. Und? Und als sie den Wolf sahen, nahmen sie ihre Dreschflegel und schlugen ihn ganz erbärmlich. Und dann? Dann lief er, was er konnte davon.

Und der Fuchs merkte es schon von weitem, dass etwas los wäre: Er sah, dass der Wolf hinkte, denn sie hatten ihm sein linkes Hinterbein lahm geschlagen. Und er hörte es auch, der Wolf heulte ganz jämmerlich: Du hast mich schön angeführt. Und er erzählte ihm: Ich wollte das andere Lamm holen, die Bauern haben mich erwischt und mörderlich geschlagen. Ob der Fuchs ihn recht bedauerte? Ach nein: Warum bist du so ein Nimmersatt.

Zusammenfassung: Der Wolf will auch ein Lämmlein holen.

III. Stück: Pfannkuchen

Und ein andermal waren sie im Felde, da gings wieder so: Der Wolf sagte: Rotfuchs, schaff mir was zu fressen, oder ich fresse dich. Der Fuchs aber wusste ein Bäckerhaus*), in dem hatte eine Frau Pfannkuchen gebacken. Er sagte es dem Wolf. Wie nämlich? Und dann? Dann gingen sie beide wieder hin. Aber wie sollten sie die Schüssel mit den Pfannkuchen finden? Der Fuchs schlich ums Haus herum, guckte und schnupperte so lange, bis er sie fand. Und dann? Dann bückte er sich ans Fenster und zog vorsichtig mit der Pfote einen nach dem

*) Lokalisieren!

anderen herunter. Und als er sechs zusammen hatte? Dann lief er zum Wolf und brachte sie ihm: „Da hast du zu fressen!“ Und der? Der schluckte sie mit einem Male hinunter. Und der Fuchs? Er ging seiner Wege.

Und wie es nun weiter geht, das könnt ihr euch denken: Der Wolf hatte nicht genug, sagte: Sie schmecken nach mehr. Und er war wieder ungeschickt, mit beiden Vorderfüssen tappte er zu. Und was geschieht? Die Schüssel fällt herunter und zerspringt mit Krach und lautem Gepolter in Stücke. Und dann? Da kam die Frau und rief: Kommt, kommt, ihr Leute, hier ist der Wolf! Und? Und die kamen und schlugen auf ihn, was das Zeug (nämlich die Knüttel, die Stöcke, die Rechen und was sie gerade hatten,) halten wollte. Und als der Wolf wieder in den Wald kam, da hinkte er noch mehr, sie hatten ihm das rechte Vorderbein lahm geschlagen. Und nun wars wieder gerade so wie vorher: der Wolf heulte, gab wieder dem Fuchs die Schuld und sagte: Du hast mich garstig angeführt, die Bauern haben mich erwischt und mir die Haut gegerbt. Und der Fuchs antwortete wieder so: Warum bist du so ein Nimmersatt.

Zusammenfassung: Der Wolf will sich auch Pfannkuchen holen.

IV. Stück: Los geworden

Und ein drittes Mal waren sie an der Stadtmauer*), da sagte der Wolf wieder so: Rotfuchs, schaff mir was zu fressen, oder ich fresse dich. Der Fuchs aber wusste einen Fleischer, den hatte er beobachtet, wie er Pökelfleisch einmachte: er hatte geschlachtet, das Fleisch in einem Fasse eingesalzen und das Fass in den Keller geschafft. Wie sagte der Fuchs darum zu seinem Herrn? Und er sagte noch: Ich will allein hingehen und dirs holen. Aber das wollte der Wolf nicht: Ich will gleich mitgehen, dass du mir helfen kannst, wenn ich nicht fort kann. Ja und der Fuchs musste. Und er zeigte ihm die Schliche und Wege, wie sie in den Keller kamen, an der Mauer hin, und durch einen dunklen Gang und dann durch ein ganz enges Loch in der Mauer in den Keller. Und was fanden sie dort? Ein Fass voll Pökelfleisch, das war bis oben an voll. Und der Wolf? Der machte sich gleich daran und sagte: Bis ich aufhöre, hats Zeit. Aber diesmal, weil sie Fleisch im Überfluss hatten, frass der Fuchs auch mit. Aber manchmal blieb er stehen und spitzte die Ohren: Er horchte, ob jemand käme. Und von Zeit zu Zeit kroch er durch das Loch, durch das sie gekommen waren. Wozu? Er wollte sehen, ob er noch durchkomme. Da fragte der Wolf: Lieber Fuchs, sag mir, warum rennst du so hin und her und springst heraus und herein? Der Fuchs sagte: Ich muss doch sehen, ob niemand kommt, friss nur nicht so viel. Doch der Wolf sagte: Ich höre nicht eher auf, als bis das Fass leer ist. Aber der Fleischer hatte den Lärm von den Sprüngen des Fuchses gehört. Und er dachte? Ich muss doch einmal sehen, was da los ist. Und? Als er mit seiner Laterne dahinkam, da sah er Wolf und Fuchs, wie sie an seinem Fleische sich gütlich thaten.

*) Lokalisieren!

Da nahm der Fleischer einen Knüppel: und wollte auf sie losschlagen. Aber der Fuchs? Er huschte durch das Loch ins Freie. Und der Wolf? Ihm nach. Aber freilich: Hätte er nur nicht so viel gefressen: er blieb im Loche stecken, weil er zu dick geworden war. Und der Fleischer? Er wusste schon wie man mit solchen Bösewichtern verfährt. Er schlug den Wolf tot. Der Fuchs aber weinte ihm keine Thräne nach: Ich bin froh, dass ich den alten Nimmersatt los bin!

Zusammenfassung: Der Fuchs wird den Wolf los.

IIb. Ihr könnt mir nun sagen: Warum konnte der Fuchs wirklich froh sein, dass er seinen Herrn los wurde?

Er war ein böser Herr. Dem musste er alles thun (nämlich), aber er bekam keinen Lohn dafür. Er gab ihm die Schuld, wenn etwas schief ging und ausserdem musste er sich vor ihm fürchten. Darum konnte er wohl froh sein, dass er ihn los war.

III. So war auch die Ente froh, als sie Hähnchen und Hühnchen fortschnurren hörte, sie machte sich schleunig davon. Die waren auch hart mit ihr gewesen und hatten sie zum Dienst gezwungen.

IVa. Wie der Herr, so der Knecht,
Treuer Herr, treuer Knecht.

b. Du sollst den Schwachen nicht unterdrücken.

Warum musste denn der Wolf so viele Prügel bekommen? Ja, er hörte ja nicht und wollte sich nicht bessern. „Warum bist du so ein Nimmersatt“ sagte der Fuchs. Aber der Wolf wollte darauf nicht hören. So war es schon mit dem, der die Geissen gefressen hatte und mit dem, der Rotkäppchen und die Grossmutter verschluckt hatte, so war es auch mit dem Lumpengesindel:

c. Wer nicht hören will, muss fühlen.

Und war der Wolf wirklich ein Nimmersatt? Nun sicher: Ein Lämmlein war ihm nicht genug, sechs Pfannkuchen wie nichts und beim Fleischfasse sagte er: „Eh ich aufhöre hats Zeit“ und „Ich gehe nicht eher fort, als bis das Fass leer ist.“ Und das bekam ihm auch schlecht, wie es allen schlecht bekommt, die es so machen.

Auch das Hühnchen konnte nicht genug kriegen auf einmal und musste daran zu Grunde gehen. Ja, es ist wahr:

d. Allzuviel ist ungesund.

Und noch etwas müssen wir uns merken, worin die beiden schlimme Gesellen waren:

Du sollst nicht lügen.

Va. Passt zu unserer Geschichte: Besser Unrecht leiden, als Unrecht thun? Nein. Denn der Fuchs litt zwar Unrecht, aber er that auch welches, indem er einem diebischen Herrn gehorchte.

b. Thue nichts Böses, so geschieht dir nichts Böses? Jawohl, auf den Wolf.

c. Lass dich nicht verführen? Gewiss, das passt auf den Fuchs.

Und: Wenn dich die bösen Buben locken? Nein. Denn der Wolf lockte nicht, er zwang.

d. Masshalten ist in allen Dingen nütze. Gewiss auf den Wolf.

e. Gute Kameraden dürfen sich im Unglück nicht verlassen. Auch der Fuchs durfte den Wolf verlassen. Sie waren ja keine Kameraden. Er hatte ihn ja gezwungen.

f. Hast du auch schon gesehen: Wer nicht hören will, der muss fühlen? Jawohl: Wenn die Mutter zur Vorsicht mahnt bei Glatteis. Wenn der Vater mit Strafe droht bei Ungezogenheit. Wenn der Knabe nicht achtet, was er in der Schule gelernt hat z. B. vom Masshalten.

g. Deinen schwachen Kameraden sollst du nicht drücken. Nicht verlangen, dass er dir dient, deine Bücher trägt. Nicht zwingen, dass er dir etwas holt.

h. Fuchs und Ente von Herz.

i. Spiel: Im Keller, im Keller ists finster. Wie kanns im Keller finster sein, es scheint ja Sonne und Mond hinein? (Wenn du es wissen willst, warum musst du die Hände vor die Augen halten, wie Läden vor die Kellerfenster): Halt zu! Halt zu! Halt zu!

k. Nicht stehlen! Gute Kinder stehlen doch nicht? Naschen? Wer lügt, der stiehlt. Wer stiehlt, der lügt. Beispiele.

10 Die Bremer Stadtmusikanten*)

1. Stück: Der Plan

Ziel: Von ein paar Tieren, die Stadtmusikanten werden wollten.

Waldmusikanten kennt ihr schon: die Vöglein: Amsel, Drossel, Fink und Star. Und dann den Specht, der die Trommel schlägt. Auch Feldmusikanten giebts: Die Lerche, die Grille, die Käfer, die Biene und Hummel. Und am Teiche kann man auch oft ein Konzert hören: Das Konzert der Frösche.

Aber Stadtmusikanten? Nun hört!

a. Der Esel an der Stallthür. α) Der erste war ein Esel. Aber ein Esel hat doch andere Arbeit? (Säcke tragen, Wagen ziehen). Ja, aber dazu war er zu alt geworden (Sank zusammen unter den Säcken, brachte den Wagen nicht mehr fort.) β) Dem Herrn dauerte das Futter (er dachte: will ihn aus dem Futter schaffen). γ) Der Esel hörte es und? (Er fasste einen guten Gedanken: Ich will Stadtmusikant werden, das strengt nicht so an). Mein Instrument hab ich auch immer bei mir (meine Stimme) und schön klingt es auch (ja, i—a, ja). Und er machte sich auf den Weg und ging (die Dornburgerstrasse hinaus**) nach Bremen zu.

b. Der Jagdhund am Waldwege. α) Da traf er einen

*) Text: Lesebuch 27. Grimm 82.
Präparation: Just 41. Hiemesch 60.
Bilder: Grimm-Vogel 109. Deutscher Bilderbogen von Weise 207. Münchener Bilderbogen 1065.
Stoffskizze: Mat. zur spez. Didaktik § 66. § 162.

**) Richtung nach Norden.

Jagdhund (der dem Jäger die Hasen aufgescheucht und eingeholt hat. Der war auch zu alt geworden (er konnte nicht mehr so laufen, und konnte die Hasen nicht einholen). β) Sein Herr wollte ihn totschlagen Deshalb? Hatte er Reissaus gnommen und nun jappte er, wie einer, der sich müde gelaufen. Womit soll ich mein Brot verdienen? γ) Geh mit nach Bremen und werde Stadtmusikant. Du kannst die Pauke schlagen. Stimme!

c. Die Katze auf dem Steine. α) Gesicht wie drei Tage Regenwetter. Was ist dir in die Quere gekommen, alter Bartputzer? Auch zu alt geworden. Wer kann lustig sein, wenn es einem an den Kragen geht. Meine Zähne sind stumpf geworden, ich sitze lieber hinter dem Ofen und schnurre. β) Deshalb hat mich meine Frau in dem Bache ertränken wollen. Ich habe mich fortgemacht. Wo nun hin? γ. Du verstehst dich auf Nachtmusik! Geh mit uns.

d. Der Hahn auf dem Hofthor. α) Er schreit aus Leibeskräften. Du schreist einem durch Mark und Bein, was hast du vor? Ich hab immer gut Wetter prophezeit, auch für morgen, wo Gäste kommen. β) Auch ihm dankte es niemand. Die Köchin soll mich morgen in der Suppe kochen, heute abend soll mir der Kopf abgeschnitten werden. γ) Was sagt ihm der Esel: Etwas besseres als den Tod findest du überall, du hast eine gute Stimme, du kannst mit uns musizieren.

Zusammenfassung: Esel und Hund, Katze und Hahn (die vier Landflüchtigen) wollen Musikanten werden.

II. Stück. Die erste Musik

a. Am Baum. Sie mussten im Walde übernachten: denn in einem Tage konnten sie nicht hin kommen nach Bremen, das ist zu weit. Wo aber? Esel und Hund unter einem Baum. Katze und Hahn? Oben hinauf. Katze auf einen Ast, der Hahn auf die Spitze.

Sehr gut gefiel ihnen ihr Nachtlager nicht. Kein weiches, warmes Lager. Kein Essen. Der Hahn sah sich nach allen vier Winden um. Da ruft er: Hört einmal, ich sehe ein Fünkchen, das muss ein Licht sein. Und wie dachten sie? Das Licht wird auf einem Tische stehen, der Tisch in einer Stube, die Stube in einem Hause. Was weiter? Der Esel: Wir wollen uns aufmachen, denn hier ist die Herberge schlecht. Der Hund: Jawohl, ein paar Knochen und etwas Fleisch daran würden mir auch gut thun. Und? Je näher sie kamen, desto grösser wurde das Licht. Ein hellerleuchtetes Haus mitten im Walde. Ein Räuberhaus.

b. Am Hause. Der grösste von ihnen schaute hinein: der Esel. Die andern wollten auch gern wissen, was er sähe. Der Hahn fragte: Was siehst du, Grauschimmel? Was ich sehe? antwortete der Esel. Ich sehe einen gedeckten Tisch mit schönem Essen und Trinken und Räuber sitzen daran und lassen sichs wohl sein. Da dachten sie: Wenn wir das hätten! Und der Hahn führte wieder das Wort. Er sagte: „Das wäre etwas für uns." Und der Esel, der die schönen Sachen und die schöne Stube sah, dem wässerte auch der Mund. Er sagte: J—a, ja, ach wären wir da!

Sie überlegten: Wie können wir nur hineinkommen und die Räuber hinausjagen. Sie dachten: Wir sind ja Musikanten. Wir wollen bei unserm Handwerk bleiben. Wir verjagen sie durch unsere Musik. Wir stellen uns übereinander und fangen zu musizieren an und dann stürzen wir durchs Fenster in die Stube. Wie machten sie das? Der Esel schrie ia. Der Hund bellte wau! wau! wau! Die Katze miaute. Und der Hahn? Der krähte aus Leibeskräften. Und als der Lärm am schlimmsten war? Da krachten sie in das Fenster, dass die Scheiben klirrten. Und die Räuber? Sie erschraken und fuhren auf. Sie dachten ein Gespenst käme — ein Riesentier mit vielen Stimmen. Und? Und sie flohen in den Wald hinaus. Und die vier Spielleute? Sie setzten sich an den Tisch und assen, als wenn sie vier Wochen hungern sollten.

Zusammenfassung: Die vier Spielleute dringen in das Räuberhaus.

III. Stück: Verteidigung

a. Den Räubern aber that es leid. Was denn? Dass sie sich so schnell hatten verjagen lassen aus dem Hause, in dem es ihnen so wohl gefiel. Was werden sie thun? Zurückgehen und die vier Musikanten daraus vertreiben. Ob sie sich verteidigen könnten? Der Esel kann schlagen mit seinem Fusse. Der Hund kann beissen. Die Katze kann kratzen. Der Hahn mit dem Sporn schlagen und mit dem Schnabel hacken. Aber? Die Räuber sind viel stärker. Und ausserdem schliefen die Tiere. Jedes hatte sich eine passende Schlafstelle ausgesucht. Der Esel damit er warm liegt: die Miststätte, der Hund hinter der Stubenthür, weil er das Haus bewachen wollte, die Katze, weil sie gern warm liegt: den Herd mit der warmen Asche. Der Hahn aber war hoch hinauf geflogen: auf den Hahnebalken Und sie waren bald eingeschlafen und schliefen ganz fest. Wie kam dass? Sie waren von dem langen Wege müde geworden. Und dass sie schliefen, das merkten die Räuber. Sie horchten: alles war still. Sie guckten: Alles war dunkel, denn sie hatten ja das Licht ausgelöscht.

Einem Räuber gebot der Hauptmann: Gehe hinein und untersuche das Haus. Zuerst wollte er Licht machen. Wo ging er hin? In die Küche. Da sah er noch etwas auf dem Herde glühen und dachte: Da sind ja noch lebendige Kohlen, da will ich mir mein Zündhölzchen daran anbrennen. Aber es waren die Augen der Katze, die so funkelten, weil sie aufgewacht war und den Räuber anschaute. Und? Er fuhr mit seinem Holze der Katze in die Augen. Und? Die Katze verstand keinen Spass. Sie sprang ihm ins Gesicht, spie und kratzte. Was that der Räuber? (Erschrak, entfloh, lief zur Hinterthür hinaus. Da lag auch jemand: Der Hund, der sprang auf und biss ihn ins Bein. Und als er über den Hof rannte, kam ihm neues Unheil: der Esel gab ihm einen tüchtigen Schlag mit dem Hinterfuss. Der Hahn war auch wach geworden und liess seine Stimme erschallen. Er schrie: Kikeriki! Kikeriki!

Und wisst ihr, was der Räuber nun im Walde erzählte? Er sagte: „Dort auf dem Herd sitzt eine gräuliche Hexe, die hat mich angehaucht

und mit ihren langen Fingern mir das Gesicht zerkratzt.“ Wir wissen es besser, wer es wirklich war: Die Katze mit ihren Krallen. Und wisst ihr, was er weiter sagte? „An der Thür, da liegt ein Mann, mit einem Messer, der hat mich ins Bein gestochen.“ Das war der Hund mit seinen Zähnen. Und weiter: „Auf dem Hofe liegt ein grosses Ungetüm, das hat mit einer Holzkeule auf mich losgeschlagen.“ Das war der Esel mit seinem Hinterfusse. Und auf dem Dache sass der Richter, der rief: Bringt mir den Die—b! Bringt mir den Dieb—b!“ Er meinte den Hahn mit seinem, „Kikeriki—i!“ Und die Räuber? Die getrauten sich nicht wieder in das Haus und die vier Bremer Stadtmusikanten blieben darin, und liessen sich es wohl sein.

Zusammenfassung: Wie die vier ihr Haus verteidigen.

II.b) Wie kams nur, dass die Räuber sich aus dem Hause, in dem es ihnen doch so wohl gefiel, verjagen liessen? Sie dachten, es wären Gespenster hineingekommen. War das so? Ach nein, es waren nur die vier Tiere, der Esel und Hund, Katze und Hahn. Ja, wie kam es nur, dass sie solche Angst hatten? Das merken wir an dem einen Räuber, der da dachte, dort oben sitzt der Richter und ruft: Bringt mir den Die—b! Wie ruft der Hahn wirklich? Klingt es ähnlich? O ja. Aber nun denkt an das fleissige Mädchen, das auch den Hahnenschrei hörte. Was hörte das in dem Kikeriki? Das hörte: Goldmarie! Wieder hie! Wie kam das? Es dachte an das viele Gold, das über ihm herunterkam und freute sich und dachte: Der Hahn siehts und will dich begrüssen. Und warum hörte das faule Mädchen: Pechmarie — Wieder hie —! Es dachte an das Pech, das an ihm hängen geblieben und da meinte es: Der Hahn will dich auslachen. Und der Räuber? Er dachte auch an seine Diebstähle und wie er den Leuten das Geld weggenommen hatte und an den Richter, der ihn würde einsperren lassen. Und? Und da hörte er in dem Kikeriki den Ruf: Bringt mir den Die—b! Es war das böse Gewissen, das ihm Furcht eingab. Aber warum betete er in seiner Angst nicht zum lieben Gott? Weil er Böses gethan hatte und nicht zu ihm beten konnte.

III. Da hatte das unschuldige Rotkäppchen keine Angst vor dem Wolf, denn es war sich nichts Böses bewusst.

IV. a. Bös Gewissen, böser Gast
Lässt dir weder Ruh noch Rast.
b. Thust du nichts Gutes,
So erwartst du nichts Gutes.
c. Unschuld und ein gut Gewissen
Ist das beste Ruhekissen.

V. a. Kinder, die heimlich genascht haben und denen ihr Gewissen keine Ruhe lässt.

b. Von dem Knaben der das Bäumchen umgehackt hatte und sich seinem Vater selbst meldete.

c. Giebt es wirklich Gespenster? Ja: in den Köpfen der Leute selber, die sie sehen oder hören, oder fühlen. Draussen giebt es keine.

d. Vom Bösewicht: Der Wind im Strauch, das Laub am Baum saust ihm Ensetzen zu.

e. Wende auf den Räuber an: Wer böse ist, wird bestraft.

f. Ich fürchte nicht die dunkle Nacht. Ich weiss, dass Gott im Himmel wacht.

g. Gedicht: Konzert ist heute angesagt. (Waldkonzert.)

II Schneeweisschen und Rosenrot*)

(Darbietender Unterricht.)

Hauptziel: In einem Waldhäuschen kommt ein Bär zu Besuch.

Hauptanalyse: Waldhäuschen? Wie das Häuschen, in dem die Grossmutter Rotkäppchens wohnte, oder wie das in dem der Förster wohnte, der Fundevogel so freundlich aufnahm, oder wie das Waldhäuschen der Räuber, in das die Bremer Musikanten eingezogen sind.

Was möchten wir nun wissen? Wer in diesem Waldhäuschen wohnt? Was der Bär dort will? Ob er den Leuten Glück oder Unglück brachte. Was denkt ihr?

In unserer Geschichte werden uns alle drei Fragen beantwortet. Sie hat drei Teile. Was muss ich euch zuerst erzählen?

I. Teil: Die Kinder

Teilziel: Wie die zwei Mädchen waren, die mit ihrer Mutter in dem Waldhäuschen wohnten.

I. (Analyse). 1. Waren es beide gute Kinder, wie Lenchen und Fundevogel? Waren sie so übermütig, wie das Lumpengesindel? Waren sie verschieden, eins gut und eins böse, wie Goldmarie und Pechmarie?

II. Darbietung**) des 1. Stückes***): Worin die Mädchen verschieden und worin sie einander gleich waren: Das sanfte Schneeweisschen zu Hause, die wilde Rosenrot auf der Wiese.

2. Und wie waren die Kinder im Walde? Das könnt ihr euch auch denken! Mit den Tieren? Und die Tiere mit ihnen?

Darbietung. (2. Stück). Was sie im Walde thaten: Tierfrieden. Ruhig Gewissen. Engelschutz.

3. Und wie sie ihrer Mutter wohl halfen? Wie Rotkäppchen? Und sonst noch? Was gab es den Tag über zu thun? Denkt auch an Frau Holle!

---

*) Text: Lesebuch 22. Grimm 405.
Präparation: Just 60.
Bilder: Grimm Vogel 252. Münchener Bilderbogen No. 776.

**) D. h. also hier: Erzählung (ohne Entwickelung) Danach Wiedererzählung mit Berichtigung, Ergänzung und sachlicher Vertiefung (IIa).

***) Die Stücke sind im Lesebuch abgegrenzt.

Darbietung 3. Stück. Wie sie das Haus besorgten. a. Rosenrot im Sommer (Blumenstrauss). b. Schneeweisschen im Winter (Kessel überm Feuer). Und am Winterabend (Vorlesen am Ofen).

Zusammenfassung: Was das für Kinder waren, zu denen der Bär kam.

II. Teil: Der Bär

Aber wir haben ja von einem Bären noch garnichts gehört? Also was möchten wir nun erfahren?

Teilziel: Wie nun der Bär in dieses Häuschen, zu diesen Kindern kommt.

III. Sie waren gegen alle Tiere gut. Ob sie auch gegen ihn gut waren? Und sie mussten sich doch auch fürchten! Ob er ihnen nicht etwas zu leide that?

Darbietung. 4. Stück: Wie der Bär kam. (Ein Wanderer. Schreck. „Leg dich ans Feuer.“ Spielkamerad. Schlafenszeit).

5. Aber der Bär blieb nicht immer bei ihnen. Wie er im Frühjahr von ihnen fortging. Warum! Was sie dazu sagten.

Darbietung: 5. Stück. Wie der Bär Abschied nahm. (Die bösen Zwerge! Gold unterm Mantel).

Zusammenfassung: Wie der Bär kam, blieb und ging.

III. Teil: Der Zwerg

Teilziel: Wie die zwei Kinder einen von den Zwergen kennen lernten.

I. Wie können sie das nur? Die sind doch unter der Erde. Er ist doch einmal hervorgekommen. Wobei?

II. 6. Stück: Im Walde befreien sie ihn aus dem Baumstamme. Darbietung. (Eine Stelle im Forste. Feuerholz. In der Klemme. Grobe Rede. Die helfende Scheere. Undank). Wo hatte der Zwerg das Gold geholt?

7. Und noch einmal trafen sie den Zwerg in einer Not, nämlich am Rande eines Baches! Eine Stelle im Mühlthale (Lommerweg).*) Welche Not am Bache? Denkt an Strohhalm, Kohle und Bohne! Darbietung. 7. Stück.**) Am Bache helfen sie ihm von dem Fische los. (Verkehrte Welt; der Fisch angelt den Zwerg. Vergeblicher Versuch. Noch ein Stück vom Barte. Schöner Dank.) Wie kams, dass er die Perlen am Bache fand?)

8. Und noch einmal trafen sie den Zwerg in Not. Das war in den Bergen. Wo also? („Etwa an dem Jenzig“ oder eine andere Stelle nennen, welche die Klasse auf den Klassenausflügen besucht hat.) Welche Not wohl dort?

Darbietung 8. Stück. a. In den Felsen. Hilferuf. Der Adler. Durch die Kinder befreit. Das zerrissene Röckchen. (Grob.)

*) Lokalisieren.
**) Grimm S. 408.

9. Nun, was wird wohl noch werden? Ob der Zwerg nicht noch seine Strafe bekommt? Ob die beiden Mädchen ihren Spielkameraden nicht wieder sahen? Der Zwerg hatte im Walde Gold geholt, am Bache Perlen, was aber aus den Felsen?

Darbietung: 9. Stück. Der Bär bestraft den Zwerg und wird in einen Prinzen verwandelt. (a. Edelsteine im Abendsonnenglanz. Der Bär. „Schont mich, packt die Mädchen!" Lohn. b. Entzaubert. Glückliches Ende.)

Zusammenfassung: Wie der Zwerg dreimal errettet ward und dann seine Strafe erhielt.

Gesamtzusammenfassung: Verdichtung des Inhaltes. Wir finden drei Teile. In jedem kommen die Kinder vor. Jeder Teil hat drei Stücke: In allen Stücken kommen die Mädchen vor.

Von der Familie im Waldhäuschen handeln die ersten drei Stücke. Vom Bären die nächsten zwei und das letzte. Vom Zwerge und dem Mädchen, die zwischenliegenden drei.

Wenn du ein Maler wärest, welche Bilder würdest du aus der Geschichte malen?*) Spielen der Geschichte.

IIb. Wundert ihr euch, dass es dem Schneeweisschen und der Rosenrot so gut und dem Zwerge so schlimm erging?

Nein: denn die Mädchen waren gut: gut gegeneinander, gut gegen ihre Mutter, gut gegen den Bären und gegen alle Tiere, gut auch gegen den Zwerg. Der Zwerg war böse, er stahl, er schimpfte, er kränkte durch Undank.

III. Und das haben wir ja schon immer gesehen, dass es den Bösen so ergehen muss: Dem Wolfe bei den 7 Geissen, bei Rotkäppchen, beim Fuchse, dem Lumpengesindel, der Sanne, der Bohne, den Räubern. Und wenn es den Bösen schlecht geht, dann sagen alle Leute: Das ist recht so. Und manche bessern sich vielleicht noch.

Wenn es aber den Guten gut geht, dann freuen sich alle. Wie bei Fundevogel, wie bei der Goldmarie. Und wenn es ihnen wirklich traurig geht und sie können nichts dafür, dann thut es allen guten Menschen leid.

Und etwas kennen wir noch besonders aus dieser Geschichte: Wie gute Kinder mit Tieren sind. Sie füttern die Tiere zumal im Winter, wenn sie nichts zu fressen haben, sie stören das Nest des Vögleins nicht. Sie quälen die Tiere nicht. Sie sind auch gut gegen die Tiere, die bei ihnen wohnen.

IV.a. Der Gerechte erbarmt sich seines Viehes aber das Herz des Gottlosen ist unbarmherzig.

b. Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig beieinander wohnen.

c. Wenn es dem Guten gut geht, so sagen wir: Das ist gut.

*) Das ist auf alle übrigen Geschichten anwendbar.

V. a. Futterplatz im Winter. Wollen wir uns einen anlegen? Warum?

b. Lohnen es die Tiere, wenn man gut mit ihnen ist? (Die Katze ist nicht mehr schüchtern, der Hund ist nicht mehr wild, das Vöglein frisst aus der Hand u. s. w. Beispiele aus der Erfahrung.

c. Der Bärenführer von Andersen als Begleitstoff.

d. Wo Zank und Streit ist, da ist Unordnung und eitel böses Ding. Erkläre das!

e. Was thust du, wenn andere ein Tier quälen? (Verbiete es, grossen Leuten sagen.) Aber sie nennen dich dann „Klatsche"? Da mach ich mir nichts daraus. Etwas so Böses muss man anzeigen.

f. Was kannst du von den beiden Mädchen lernen für die Zeit in der einmal deine Eltern alt sind, wie ihre Mutter?

g. Es geht durch alle Lande ein Engel still umher.

h. Wende an: Du sollst nicht stehlen. (Der Zwerg.)

12 Der süsse Brei*)

Ziel: Von einem Mädchen, das mit seiner Mutter nichts mehr zu essen hatte.

Arm

I. Das ist freilich ein armes Kind. Wenn der Mittag kommt: da steht kein Essen auf dem Tische, und am Abende: da muss es hungrig zu Bett gehen. Und wenn es früh aufwacht? Da giebt es auch nichts Warmes. Und wenn es in den Brotschrank guckte? Da war nichts darin. Und wenn es in die Küche kam? Da waren alle Töpfe leer. Aber da wird es sich doch an seine Mutter wenden? Es wird sagen: Liebe Mutter, mich hungert. Gieb mir was! Und die Mutter? Nun das könnt ihr euch denken, die hat ihr Kind doch lieb und wenn sie etwas hätte, so würde sie ihm gern etwas gegeben haben. Aber: sie hatte selbst nichts mehr. Nun, da kann sie doch etwas verdienen? Holz lesen im Walde oder? Oder waschen für die Leute, oder nähen, oder ihnen die Stube scheuern. Das alles hätte sie gern gethan, damit ihr Kind nicht hungern brauchte. Aber sie lag im Bett und konnte nicht. Sie war krank. Und da könnt ihr euch denken, dass das Mädchen nicht weinte und klagte. Warum nicht? Es wollte doch nicht seine arme Mutter ängsten und kränken. Sondern das Kind ertrug es geduldig. Und wisst ihr, was es mit dem letzten Stückchen Brot that? Es gab das seinem kranken Mütterlein und sagte: Ich hab keinen Hunger, Mutter, iss du nur, dass du wieder gesund wirst und zu Kräften kommst. Und daraus sehen wir? Das war nicht bloss ein armes Kind: Das war auch ein gutes Kind. Und wir wünschen? Der liebe Gott möchte ihm und seiner Mutter helfen aus seiner Not. Nämlich? Dafür sorgen, dass die Mutter wieder gesund wird.

*) Text: Lesebuch S. 2. Grimm 292.

Zusammenfassung: Warnm Mutter und Kind nichts zu essen hatten.

Wundertopf

II. Aber da müssen wir doch auch daran denken: Konnte das Mädchen nicht selber helfen? Das ist doch nichts, wenn man die Hände in den Schoss legt und wartet, bis jemand hilft. Ob es nicht denkt, es wie Rosenrot und Schneeweisschen zn machen! Also denkt: wenn ich erst gross bin, da will ich für die Mutter schon sorgen. Und so dachte auch das Kind. Aber freilich, dann ists vielleicht zn spät. Ob es nicht an jetzt gedacht hat? Gewiss. Es dachte: Was könnte ich nur thnn, dass wir jetzt etwas zu essen hätten. Was wohl? Ob ich wohl waschen kann? Oder nähen? Oder die Stnben der Lente schenern? Aber immer wieder musste es sich dasselbe sagen: Ich bin zu klein, und den ganzen Tag kann ich auch von Hause nicht fort. Aber in der Nähe war ein Wald. Dahinein ging das Mädchen nnd? Und wollte Pilze sammeln oder Beeren lesen oder Waldkränter snchen. Und dann? Und dann wollte es diese verkaufen und für das Geld Brot ins Haus bringen. Das war ein guter Gedanke, denn so konnte ihnen aus ihrer allerschlimmsten Not vielleicht doch geholfen werden.

Aber wie das Kind so im Walde Beeren in ihre Schürze sammelte, da begegnete ihm eine alte Frau. Die merkte dem Kinde die Not gleich an. Es war ja nicht so, wie die Kinder sonst sind, wenn sie in·in den Wald kommen: nämlich dass sie springen und lachen nnd singen nnd lustig sind — das Mädchen schante mit seinem ernsten Gesichtel vor sich nieder und pflückte Beerchen um Beerchen in seine Schürze. Und es machte es auch nicht, wie die Kinder sonst thun, wenn sie Beeren pflücken, nämlich, dass sie die meisten selber essen — das Kind hatte seinen Mund fest geschlossen und ass keine einzige, denn es dachte: Das Brot soll meiner armen Mntter gut schmecken. Und die alte Frau fragte das Kind (nämlich?) und das Kind antwortete (nämlich?) nnd nun wusste sie seinen ganzen Jammer.

Und das war eine gute Fran. Wisst ihr, was sie sagte? Du dauerst mich. Aber noch mehr. Sie sagte: Ich will dir helfen, mein Kind. Und was meint ihr, was sie dem Mädchen gab? Brot, oder Fleisch oder Geld? Sie gab ihm — einen Topf. Einen Topf? Jawohl. Was fragt ihr? Was in dem Topfe war. Ja, das dachte das Kind auch, aber so sehr es hineinguckte, es sah nichts darin. Dann drehte es den Topf um nnd schüttelte — aber? Es fiel auch nichts herans. Und schliesslich fuhr das Mädchen noch mit der Hand hinein, ob vielleicht auf dem Boden etwas wäre, aber: der Topf war leer. Was fragt ihr? Was soll das Mädchen mit dem leeren Topfe machen? Davon werden sie doch anch nicht satt. Leere Töpfe hatten sie doch genug. Wie wird das Mädchen da die Frau angesehen haben? (Verwundert nnd fragend.) Wo sollen wir etwas in den Topf hinein bekommen? Aber das war ein besonderer Topf. Der kochte von selber gnten süssen Reisbrei: Milchreis. In den branchte man gar nichts hinein zu thun: Keinen Reis, keine Milch, keinen Zucker, keinen Zimmt, keine Bntter. Dem

brauchte mans nur zu sagen. Wie denn? Töpfchen koch! Und das sagte die Frau dem Kinde. (Nämlich?) „Zu dem musst du sagen: ‚Töpfchen koch', da kocht es guten, süssen Reisbrei. Und sie sagte ihm auch, wie man es aufhören lassen kann: Das musste man dem Töpfchen auch sagen. Wie wohl? „Sagst du: Töpfchen steh!" so hört es wieder auf zu kochen.

Zusammenfassung: Wie das Mädchen den wunderbaren Topf bekam.

Gesund

III. Und nun? Nun ging das Kind voll Freuden mit seinem Töpfchen heim. Und? Und sagte alles der Mutter. Nämlich? Im Walde traf ich eine alte Frau, die schenkte mir dieses Töpfchen. Zu dem musst du sagen: Töpfchen koch! so kocht es guten süssen Milchreis, solange, bis du sagst: „Töpfchen steh!" dann hört es auf zu kochen. Und die Mutter? So schwach sie auch war, das musste sie doch gleich versuchen und? Und das Töpfchen wurde auf den Herd gestellt und die Mutter sprach zu ihm „Töpfchen koch!" Und denkt, was geschah! Da fing es an zu kochen: guten, süssen Reisbrei mit Zucker und Zimmt darauf! Was brauchte sie bloss noch? Teller und Löffel. Die holte das Mädchen schnell herein. Und dann sagte sie: Töpfchen steh! Dann hörte es auf und sie setzten sich hin und assen sich satt. Da war ihre schlimmste Not vorbei: Hunger brauchten sie nicht mehr zu leiden, sie assen süssen Brei, so oft sie wollten. Und da ging auch in Erfüllung, was das Mädchen von seiner Mutter gewünscht hatte: sie ward wieder kräftig und gesund und konnte wieder aufstehen.

Zusammenfassung: Wie die Mutter gesund wurde.

Überschwemmung

IV. Bald brauchte die Mutter auch nicht mehr in der Stube zu bleiben: sie konnte ausgehen. Und wenn sie fortging, da trug sie ihrem Kinde auf, besonders auf eins acht zu geben: auf das Töpfchen. Wie sagte sie da? Sieh dich vor, dass du es nicht zerbrichst. Lass es stehen und warte, bis ich wieder komme. Ich will dir am Abend den Reisbrei dann kochen. Und das Kind? Das hörte auf das, was seine Mutter sagte und folgte auch gut. Aber eines Tages, war die Mutter*) wieder ausgegangen und das Kind hatte gerade rechten Appetit auf Milchreis. Was dachte es da? (Ach was, ich nehme mir das Töpfchen herunter und koche, ich werde mich schon in Acht nehmen.) Und das machte es auch ganz vorsichtig. Und sagte? „Töpfchen koch." Und? Und es fing an zu kochen. Und? Und holte Teller und Löffel herein und fing an zu essen. Und einstweilen lief das Töpfchen über, der Milchreis stieg über den Rand hinaus und auf den Tisch. Wie kam das? Das Mädchen hatte versäumt, das Töpfchen aufhören zu lassen. Da rief es: Hör doch auf! Aber? Aber es hörte nicht auf. Und es rief: S' ist genug! Steh doch still! Koche nicht mehr! Halt! Halt! aber alles nützte nichts: es hatte das rechte Wort vergessen. Und nun?

*) Diese Änderung des Märchens halten wir für unbedenklich und für die ethisch-religiöse Verwendung für notwendig.

Nun kochte es fort immerzu und die ganze Küche ward voll und es stieg der Brei bis zum Stuhl und dem Tisch hinauf und da musste das Mädchen entfliehen. Es machte die Thür auf und da lief der Brei in den Hof hinunter und der ganze Hof ward gefüllt. Da konnte das Kind im Hause nicht mehr bleiben: Schnell machte es die Hausthür auf und huschte hinaus. Aber der Milchreis hinterdrein und auf die Strasse. Und die Leute, das könnt ihr euch denken und die Kinder! Die kamen mit Löffeln herbei und assen und manche Kinder nahmen gleich mit den Händen auf und lachten. Aber bald wards auch ihnen zu arg. Sie konnten in der Strasse nicht mehr bleiben: sie liefen in ihr Haus und machten die Thüre zu und da stieg der Reisbrei in die Höhe und das Häuschen war wie verschneit und man musste in den Stuben Licht anzünden und wo jemand gerade auf dem Herde eine Wurst briet, dem fiel der Milchreis dazu zur Esse herein in den Tiegel. Und wo ein Haus offen war, da lief es ganz voll und die Leute mussten sich auf das Dach setzen und ihr Mittagessen von der Strasse aufschöpfen. Und es kocht immerzu; als wollte es die ganze Welt satt machen. Aber den Leuten ist es kein Spass mehr: es ist die grösste Not und kein Mensch weiss sich da zu helfen.

Zusammenfassung: Wie das ganze Städtchen verschüttet wurde.

Verschüttet

V. Nur ein Haus stand auf einem Berge: wie bei uns der Galgenberg oder wie das Haus auf dem Landgrafen oder die Wilhelmshöhe auf dem Hausberg. Dem ergings besser. Da konnte die Überschwemmung mit dem Reisbrei nicht sogleich hin. Da kam die Mutter heim und was sah sie? Das ganze Thal weiss, alle Häuser zugedeckt, nur ein Haus übrig. Und das Mädchen kam ihr entgegengelaufen: Mutter, sei nicht böse, ich hab das Töpfchen doch kochen lassen und nun weiss ich das Wort nicht, dass es aufhört. Und die Mutter? Sie sagte ruhig: Töpfchen steh! Und? Und da hörte es auf zu kochen. Aber wer nun wieder in die Stadt wollte? Wie die Milchfuhrleute am nächsten Morgen? Der wunderte sich und dachte: Hier standen doch Häuser und eine Kirche? Wo ist denn das nur alles hin? Und wie sollen wir da hinein: Ach, das ist ja Milchreis! Wer in die Stadt wollte, der musste sich durchessen.

Zusammenfassung: Wie die Mutter nach Hause kam.

1. Gesamtzusammenfassung.
2. Spielen der Geschichte.
3. Welche Bilder könnten wir malen?

IIb. Das Mädchen wurde aus einer Not errettet und kam dann wieder in eine Not. Woher kam das? Dass das Mädchen aus seiner Not kam, dass es mit seiner Mutter nicht mehr Hunger zu leiden brauchte, das verdankte es dem Töpfchen, das so vielen Reisbrei kochte. Das Töpfchen hatte es von der alten Frau. Und die alte Frau hatte es ihm gegeben, weil sie sah, dass es ein gutes Kind war, das nicht die Hände in den Schoss legte, sondern das sich selber

helfen wollte. Das in den Wald ging, Beeren zu suchen und dafür Brot zu kaufen. Und darum hatte der liebe Gott dem Kinde auch die alte Frau geschickt. Dem Kinde wollte er helfen, weil das Kind selber etwas dazu that.

III. So half er auch dem fleissigen Mädchen, so half er der Mutter der Geissen, so half er dem Fundevogel und dem Lenchen, so hilft er allen, die in Not sind und selber sich zu helfen versuchen.

a. Hilf dir selbst, so hilft dir Gott.

Und warum kam das Kind dann doch wieder in Not? Da war es selbst schuld. Erst folgte es seiner Mutter, aber eines Tages war es nicht mehr folgsam. Es traute sich so viel zu und dachte: Ich kanns schon allein.

Auch andere: So machte es ja auch das Lumpengesindel und ihr habt schon selber Kinder kennen gelernt, die auch denken, sie können alles allein thun, und brauchen ihre Eltern nicht dazu. Einem solchen Kinde muss man sagen:

b. Bedenke du,
trau dir zu viel nicht zu.

Und noch etwas war dran schuld: Das Kind hatte das Wort vergessen. Ja, das dürfte es nicht: das war doch etwas Wichtiges. Auch Rotkäppchen vergass das Gebot der Mutter.

c. Wichtiges darf man nicht vergessen.

V a. Zum Beispiel? Wenn die Mutter mir sagt: Geh nicht zu nah an die Lache, oder: Leg dich nicht zum Fenster hinaus, oder; Iss keine Beeren, die du nicht kennst! Oder: Spiele nicht mit dem Feuer. Warum ist das alles etwas Wichtiges?

b. Hast du schon Kinder gesehen oder von solchen gehört, die gefährliche Dinge unternahmen, wozu sie hätten Erwachsene herbeirufen sollen?

c. Aus welchen Nöten kannst du dir selbst zu helfen versuchen.

d. Aus welchen nicht? Krankheit u. s. w.

e. Wie passt zu unserer Geschichte: Bete und arbeite?

(Das Mädchen that beides). Wer nicht arbeiten will, soll auch nicht essen? (Das Kind wollte arbeiten). Wenn es den Guten gut geht, so sagen wir: Das ist gut? Durch Schaden wird man klug?

13 Die Sternthaler*)

Ziel: Von einem kleinen Mädchen, dem es noch trauriger ging als dem Kinde mit dem Reisbrei.

Armes Kind

I. II. Noch trauriger? Ja, dem war nicht bloss die Mutter krank, sondern auch der Vater. Und der ward nicht wieder gesund, sondern es geschah ein grosses Unglück: der gute Vater starb. Und dann wurde

*) Text: Lesebuch S. 1. Grimm 399.
Präparationen: Bei Just S. 1. Bei Hiemesch S. 9. Ferner

auch die Mutter immer kränker und der Arzt konnte ihr nicht mehr helfen: die liebe Mutter starb auch. Und nun ging es ihm noch trauriger, als es dem Kinde mit dem Reisbrei erging: es war niemand mehr da, der es lieb hatte. Es war von aller Welt verlassen. Und niemand war auf Erden mehr, der für das Kind sorgte: der ihm gab zu essen und zu trinken und Kleider anzuziehen und was es sonst brauchte. Ja denkt, es hatte nicht einmal ein Kämmerchen mehr: um darin zu wohnen, und es hatte auch kein Bettchen mehr: um darin zu schlafen. Was hatte es bloss noch? Es hatte bloss noch die Kleider, die es auf dem Leibe trug. Und ausserdem hatte es noch ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte.

Zusammenfassung: Wie schlimm es dem kleinen Mädchen erging.

Gutes Kind

Und wie traurig es ihm auch erging, dennoch weinte und klagte das Kind nicht, denn es war ein frommes Kind. Wie dachte es? Der liebe Gott wird mir schon helfen. Und mit diesem Gedanken ging es hinaus aufs Feld: wo das Korn steht und die Blumen und die Kartoffeln. Da kam ihm ein Mann entgegen, der ging langsam und gebückt und hatte schon weisse Haare. Und er war noch ärmer als das Mädchen, das hatte doch noch ein Stückchen Brot in der Hand. Und der alte Mann hatte Hunger. Wie sagte er? Ich bin so hungrig, gieb mir etwas zu essen! Und das gute kleine Mädchen? Es gab ihm das ganze Stück Brot hin, sagte: „Gott segne dir's“ und ging weiter.

Zusammenfassung: Das Kind giebt sein Stück Brot hin.

Das Mädchen hatte nun bloss seine Kleider noch. Nämlich? Auf dem Kopfe: ein Mützchen. Auf dem Leibe: ein Leibchen. Und? Dazu noch ein Röckchen. Und darunter ein Hemdchen. Da begegnete ihm ein Kind, das war noch ärmer. Das fror so an seinem Kopf: es hatte kein Mützchen auf. Und wie sprach es? Und das gute kleine Mädchen? Es that sein Mützchen ab und gab es auch noch hin.

Und eine Weile weiter, da kam wieder ein Kind, das hatte kein Leibchen. Und das gute, kleine Mädchen? Das gab das Leibchen auch noch hin.

Und noch weiter, da bat ein Kind um sein Röckchen. Und? Da gab es sein Röckchen auch noch hin.

Zusammenfassung. Das Kind giebt sein Mützchen hin, sein Leibchen und sein Röckchen.

Nun kam das Mädchen in einen Wald*): wo hohe Bäume stehen und Waldblumen und Waldbeeren, wo es Rehe giebt und Hasen. Da

---

Just in der Praxis der Erziehungsschule Jahrg. II. Heft 4, sowie Zweigler Deutsche Blätter 1887, ausserdem Beyer: Das erste Märchen 4. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Ein ganz ausführliches Unterrichtsbeispiel im Schulfreund 1896 No. 6 und 7 (Würzburg bei Memminger). Die Besprechung dazu Jahrgang 1897 No. 7 ff. Die obige Skizze lehnt sich besonders an die Bearbeitung von Just an.

Bilder: Münchener Bilderbogen No. 235. Grimm-Vogel S. 285.

begegnet ihm das ärmste Kind: das hatte nicht einmal ein Hemdlein. Was sollte das fromme Mädchen da machen? Aber es war schon dunkle Nacht. Wisst ihr, wie es da dachte? Es ist dunkle Nacht, da sieht mich niemand, da kann ich mein Hemdlein auch noch weggeben. Und? Da zog es sein Hemd ab und gab es auch noch hin. Nun hatte es aber gar nichts mehr und war ganz arm. Was sollte nun mit ihm werden?

Zusammenfassung: Das Kind giebt sein Hemdchen auch noch weg.

Glückliches Kind

Der liebe Gott hat alles gesehen und er hat dem Mädchen geholfen. Und denkt euch, was geschah! Auf einmal fielen die Sterne vom Himmel. Und wie sie herunterkamen, waren es lauter harte, blanke Thaler: Das Kind hörte sie klingen und rollen und sah sie blinken. Und ein neues Hemdchen fiel noch mit vom Himmel, das war vom allerfeinsten Linnen. Was that das Kind? Es zog das Hemdlein an und sammelte die Thaler hinein. Und nun war es ganz anders mit dem Kinde geworden: es war reich für sein Leben.

IIb. Ob das kleine Mädchen so war, wie der liebe Gott es haben will. Gewiss! gut: gab hin, was es hatte, sein Brot und seine Sachen.

III. Wie Lenchen und Fundevogel, wie Schneeweisschen und Rosenrot, aber nicht wie die Räuber und nicht wie das Hühnchen.

IVa. Brich den Hungrigen dein Brot und so du einen nackend siehst, so kleide ihn.

Und auch fromm war das Kind. (Der liebe Gott wird mir schon helfen!) Und er half ihm auch. Und wenn das Kind auch keinen Vater auf Erden mehr hatte, so hatte es doch noch einen Vater, nämlich den im Himmel, der es beschützte und für es sorgte.

So auch Fundevogel, so Rotkäppchen, so das Mädchen mit der kranken Mutter (süsse Brei). Ja, zu ihm können alle beten, alle Menschen, gross und klein, die auf Erden sind und können sagen:

b. Vater unser, der du bist im Himmel.

Va. „Seid barmherzig, wie auch euer himmlischer Vater barmherzig ist!“ Erkläre! Beispiele.

b. Wie kannst du im Winter barmherzig sein? Gegen die Vögel? (Füttern.) Gegen arme Kinder? (Wärmen.) Gegen arme Leute? (Brot geben.) Zu Weihnachten? (Gieb von deinem Überflusse.)

c. Ein Knabe sagte, als es sehr heiss war, zu einem Hunde: „Komm Hundel, ich will dir eins zu trinken geben!“ Wie hatte er gedacht? Was gethan? Warum war's recht gehandelt?

d. Giebt es auch jetzt noch Leute, die so gut sind wie das kleine Mädchen? Habt ihr solche schon kennen gelernt? Erzählt davon.

e. Warum war das fromme Mädchen so glücklich über die Thaler, die vom Himmel fielen, über die Sternthaler? Es konnte nun erst recht viel Gutes thun. Es war ja reich.

---

*) Lokalisieren!

f. Kann man wohlthätig sein, wenn man reich ist? Wieso? (Viel geben.) Auch wenn man arm ist? (Das wenige mit gutem Herzen geben.) Wenn man aber gar nichts hat? (Blinder Mann: über die Strasse führen.

g. Anlegung eines Futterplatzes.

14 Der Arme und der Reiche*)

(Darbietender Unterricht)

Übersicht:

A. Beider Thun. a. Des Reichen Hartherzigkeit (1)
b. Des Armen Liebe (2)
B. Beider Wünschen. a. Des Armen Glück (3)
b. Des Reichen Thorheit
α. Neid (Nachlaufen) (4)
β. Wunsch (Fluch) (5)
γ. Folgen (Ärger) (6)

Ziel: Von einem armen Manne und einem Reichen, die sich vom lieben Gott einmal wünschen durften, was sie wollten.

(Analyse.) Vorbesprechung (Wünschen.)

I a. Nun, was würdet ihr euch wohl wünschen, wenn ihr dazu aufgefordert würdet! Und was würdet ihr euch vom lieben Gott wünschen, wenn er euch fragte?

Arm und Reich

b. Was mögen die beiden sich wohl gewünscht haben? Der Arme gewiss recht viel. Der Reiche wenig. Der Arme Nützliches. Der Reiche Schmuck.

Dürfen

c. Und wie mögen die wohl dazu gekommen sein, dass ihnen der liebe Gott das erlaubte? Und auf einmal beide, die doch so ungleich sind! Gewiss sind sie recht sehr gut gewesen. Vielleicht gegen arme Leute und da hat sich der liebe Gott so über sie gefreut.

Zusammenstellung der Erwartungsfragen:

A. Wie kamen sie dazu? a. Der Reiche. b. Der Arme.
B. Was wünschten sie? a. Der Arme. b. Der Reiche.

II. Darbietung (Synthese).

I. Stück: Abgewiesen

a. Wie kam der Reiche dazu? Erzählung (Text im Lese-

*) Text: Lesebuch S. 31. Grimm S. 242.
Präp.: Just (darstellend) S. 72.
Bilder: Grimm-Vogel S. 205.

buche S. 31). Der liebe Gott. Vorm Hause. Bescheidene Bitte. Ein zugeschlagenes Fenster. Sucht anderswo!

b. Wiedererzählen (Rohe Totalauffassung).

c. Erklärende Besprechung: Aber dafür wird der liebe Gott ihm das Wünschen nicht erlaubt haben? Wofür meine ich? Dass er nur das Fenster öffnete, mit dem Kopfe schüttelte, ihm eine Ausrede machte, ihn abwies und ihm das Fenster zuschlug. Nein, dafür nicht.

d. Überschrift: Der Reiche weist dem lieben Gott die Thür.

e. Gereinigte Totalauffassung: (Zusammenhängende Wiedergabe).

II. Stück: Komm herein

Teilziel: Da wollen wir nur erst sehen, wie es dem lieben Gott bei dem Armen ergeht!

a. Erzählen: Willkommen. Frohe Mahlzeit. Angenehme Ruh.

b. Wiedererzählen (Rohe Totalauffassung).

c. Erklärende Besprechung: Habt ihr den grossen Unterschied bemerkt? Wie der Arme die Thür aufklinkt, fragt, ihn hereinführt. Die Frau ihm die Hand reicht. Wie sie ihr Essen mit ihm teilen, ihr Bett ihm abtreten.

d. Überschrift: Der Arme nimmt ihn freundlich auf.

e. Gereinigte Totalauffassung: (Zusammenhängende Wiedergabe).

III. Stück: Drei Wünsche

Teilziel: Aber wir haben noch gar nichts von den Wünschen gehört.

a. Erzählen: Früh auf. — Die ewige Seligkeit — Gesundheit und Brot — Das neue Haus.

b. Wiedererzählen (Rohe Totalauffassung).

c. Erklärende Besprechung: Werden die andern Leute sich über die Erfüllung der Wünsche recht wundern? Ewige Seligkeit? Das geht erst viel später in Erfüllung. Gesundheit und Brot? Das wissen die Leute nicht, dass es daher kommt. Aber neues Haus! Da werden sie geguckt haben.

d. Überschrift: Dem Armen werden drei Wünsche erfüllt.

e. Gereinigte Totalauffassung: (Zusammenhängende Wiedergabe).

IV. Stück: Voll Neid

Teilziel: Was wird aber der Reiche dazu gesagt haben?

a. Erzählen: Sieh mal! Lauf nüber! O wie dumm ich war! Eil dich! Du holst ihn noch ein!

b. Wiedererzählen (Rohe Totalauffassung).

c. Erklärende Besprechung: Wieso ärgerte sich der

Reiche? Hätte ich doch zu dem Fremden gesagt: Kommen Sie herein! Ich nehme Sie gern auf! Sie können auch bei mir schlafen. Warum? Da hätte ich auch drei Wünsche thun dürfen!

d. Überschrift: Der Reiche beneidet den Armen.

e. Gereinigte Totalauffassung: (Zusammenhängende Wiedergabe).

V. Stück: Voller Wünsche

Teilziel: Ob der liebe Gott ihm die Wünsche gewährt?

a. Erzählen: Eingeholt. Lüge. Bitte. Wünsch dir lieber nichts! Hin und her. Das wilde Pferd. „Brich den Hals!" Gleich erfüllt.

b. Wiedererzählen (Rohe Totalauffassung).

c. Erklärende Besprechung: Das war ein dummes Ende seiner Pläne. Wieso? Er hatte Schönes und immer schöneres sich überlegt und schliesslich hatte er nichts bekommen, sondern sogar noch etwas verloren.

d. Überschrift: Der Reiche spricht seinen ersten Wunsch.

e. Gereinigte Totalauffassung: (Zusammenhängende Wiedergabe).

VI. Stück: Voll Ärger

Teilziel: Aber er hat ja noch zwei Wünsche übrig!

a. Erzählen: Der Sattel drückt. Die Sonne brennt. Der Kopf thut vom Überlegen weh. Böser Wunsch. Daheim. „Ich will dir alle Schätze wünschen!" „Nein, nein! Du hast mich darauf gewünscht, du musst mir wieder herunter helfen!"

b. Wiedererzählen (Rohe Totalauffassung).

c. Erklärende Besprechung: Wie kam's nur, dass er von allen drei Wünschen gar keinen übrig behielt? Den ersten verlor er durch einen Fluch. Den zweiten auch durch einen bösen Wunsch. Den dritten musste er hergeben, er mochte wollen oder nicht.

d. Überschrift: Des Reichen zweiter und dritter Wunsch.

e. Gereinigte Totalauffassung: (Zusammenhängende Wiedergabe).

Totalauffassungen des Ganzen an der Hand der Überschriften.

IIa. Vertiefung in die Willensverhältnisse (zur Erarbeitung sittlich-religiöser Gefühle, Urteile, Strebungen).

Abstraktionsziel: Beide, der Reiche wie der Arme, hatten drei Wünsche frei. Das war dem Armen zum Glück. Dem andern bekams übel. Wie kam das?

Wünsche

Zuerst beim Reichen. Da kam es daher: Seine Wünsche waren thörichte Wünsche. „Dass du den Hals brächest!" „Ich wollte, die sässe auf dem Sattel!" „Nun, da wünsche ich, dass du wieder herunter

kommst. Und wie kams nur zu diesen dummen Wünschen! Weil er die Frau auf den Sattel gewünscht hatte, musste er sie auch wieder herunter wünschen. So kam der dritte Wunsch aus dem zweiten. Weil das Pferd tot war, trug er den Sattel. Weil es heiss war und der Sattel drückte, wünschte er den Sattel weg. So kam der zweite Wunsch aus dem ersten. Und der erste? Weil das Pferd ihn in seinem Nachdenken über die Wünsche störte, so wünschte er, es möge den Hals brechen.

Wir merken schon: Solche böse Wünsche wie die beiden ersten (Pferd, Sattel) kommen aus einem bösen Herzen.

Vergleichung (Association.)

III. (Zuerst innerhalb derselben Geschichte.) Besser waren die Wünsche des Armen: Ewige Seligkeit — Gesundheit und täglich Brot — ein neues Haus. Und das letzte nicht von selbst, sondern weils ihm der liebe Gott anbot. Das sind gute Wünsche, nicht solches dummes Zeug.

(Vergleich mit den Personen früherer Erzählungen.)

Thörichte Wünsche kamen schon in einer andern Geschichte vor: in der vom Lumpengesindel. Hühnchen und Hähnchen wollten hoch hinaus und wollten nobel thun.

Böse Wünsche kamen auch schon vor. Der Wolf wollte die Geissen fressen, das Rotkäppchen und die Grossmutter, und er wollte mit dem Fuchse stehlen: Lämmlein, Pfannkuchen, Fleisch. Und die alte Sanne hatte auch böse Wünsche gegen das arme fremde Kind, das in das Försterhaus aufgenommen war.

Aber auch von guten Wünschen haben wir schon gehört: Lenchen wollte das Beste von Fundevogel und der Jäger auch. Und Strohhalm, Kohle und Bohne wünschten Kameraden zu bleiben. Und die Tiere wollten das arme Hähnchen trösten. Und das kleine Mädchen (in der Geschichte vom süssen Brei) wollte für seine Mutter arbeiten und beten, damit die Mutter gesund und satt und froh werden sollte.

Zusammenfassung des Begrifflichen (System)

IVa. Böse Wünsche kommen aus einem bösen Herzen.

b. Gute Wünsche kommen aus einem guten Herzen.

c. An den Wünschen erkennt man den Menschen.

Thaten

IIb. Zweite Vertiefung.

Die Wünsche kamen beim Reichen aus dem bösen Herzen. Dass er ein böses Herz hatte, das sehen wir ja auch daraus, wie er mit dem armen Wandersmann ist. Er weist ihm hart die Thür. Und mit dem armen Nachbar: Den beneidet er um sein schönes Haus. Und wenn er dem lieben Gott dann noch nachläuft und ihn bittet, das thut er nicht, weil er sein Unrecht einsah und wieder gut machen wollte, das that er, weil er auch drei Wünsche erfüllt haben wollte.

III. Zweite Vergleichung.

A. Innerhalb der Geschichte.

Wie anders da bei dem Armen. Gut waren seine Wünsche, gut war auch sein Herz: Er öffnet dem Fremden nicht bloss das Fenster, er öffnet ihm die Thür. Er fährt ihn nicht an, sondern er fragt ihn freundlich. Er weist ihn nicht ab, er nimmt ihn liebevoll auf. Er lässt ihn nicht hungern, er teilt sein Essen mit ihm. Er überlässt ihn nicht einem harten Lager, er giebt ihm sein eigenes Bett. Er hat ein weiches, gutes Herz, aber der Reiche hat ein böses und hartes Herz.

So kamen aus dem Herzen die Wünsche und die Thaten und aus den Wünschen und Thaten ist Glück und Unheil gekommen.

B. Mit früheren Geschichten.

Und so gut wie hier der arme Mann, so gut war auch schon jemand: Das Sternthalermädchen. Und wenn es auch die frierenden und hungernden Kinder nicht bei sich aufnehmen, nicht speisen und tränken konnte, weil es selber kein Bett und kein Kämmerchen hatte, so gab es ihnen doch, was es hatte.

Und so nahm auch der Förster den armen Fundevogel in sein Haus, gab ihm zu essen und anzuziehen. Das war auch ein barmherziger Mann. Und Schneeweisschen und Rosenrot gaben auch dem Bär Herberge und Nachtlager und waren freundlich mit ihm.

Jawohl, daraus können wir uns merken:

IVd. Brich dem Hungrigen dein Brot und die, so im Elend sind, führe in dein Haus. So du einen nackend siehst, so kleide ihn.

Und noch andere:

e. Hast du viel, so gieb reichlich, hast du wenig, so gieb das wenige mit treuem Herzen.

Und noch ein Spruch, den der Herr Jesus allen Menschen sagt und auch euch:

f. Was ihr gethan habt, einem meiner geringsten Brüder, das habt ihr mir gethan.

Anwendung

a. Also wir können den lieben Gott nicht mehr aufnehmen. Aber? (Aber wir können die armen Leute aufnehmen, oder ihnen zu essen geben, oder ihnen Kleider geben.) Und? (Der Herr Jesus sagt: Das habt ihr mir gethan.)

b. Einen von den Wünschen erfüllt der liebe Gott heute noch den Menschen, die gut sind. (Er giebt ihnen die ewige Seligkeit.)

c. Der Reiche wollte recht viel haben. Aber? (Je mehr er haben wollte, um so weniger wurde es, ja schliesslich war es noch ein Verlust.) Und wie wars beim Armen? Er war bescheiden in den Wünschen nach irdischem Gut. Und doch gab der liebe Gott ihm reichlich.

d. Erkläre: Jeder ist seines Glückes Schmied. (Durch seine Wünsche und seine Thaten bekam jeder seinen Lohn.) Des Menschen Wille ist sein Himmelreich. (Weil die armen Leute das Gute wollten, so wurden sie auch im Gutesthun selig.)

e. Die Geissen sollten den Wolf doch nicht herein lassen. Warum

nicht? Er klopfte doch auch an? Ach, er war doch ein Bösewicht. Die sollen wir auch nicht in die Stube lassen.

f. Der Reiche trachtet nach Lohn. Er wollte auch Gutes thun, wenn's ihm der liebe Gott bezahlte, damit, dass er ihm die Wünsche erfüllte. Kommt das heute noch vor? Was haltet ihr davon?

g. Können auch Kinder schon gute Wünsche haben? Und welche?

h. Ob man bloss für sich etwas vom lieben Gott wünschen soll?

i. Begleitstoff: Sperling und Pferd.

k. Spielen der Geschichte.

l. Phantasiemässiges Ausmalen von Bildern aus der Geschichte.

Damit ist der Stoff der Märchen abgeschlossen.*) Nur die Zusammenstellung der gewonnenen sittlich-religiösen Gedanken ist noch nötig.**)

---

*) Ausserdem sind noch folgende Märchen methodisch bearbeitet worden: 1. Der Zaunkönig und der Bär (darstellend) Just S. 47. Text Grimm 290. Bilder Grimm-Vogel S. 225. 2. Aschenputtel darbietend) Hiemesch S. 64. Text Grimm S. 67. Bilder Grimm-Vogel S. 87.

**) Nachdem so unsere Aufmerksamkeit dem inneren Reichtum der Märchen gegolten hat, wollen wir noch einen flüchtigen Blick auf den Wörterschatz der Märchen werfen. Es ist für manche Zwecke (für psychologische, für sprachliche, für methodische z. B. bei Anlegung einer Fibel u. a.) wichtig, über die Anzahl und Häufigkeit der Wörter einige Auskünfte zu haben. Wir geben hier die Resultate einer Zählung, welche zu einem solchen Zwecke an den 12 Märchen der Eisenacher Reihe (S. 180) und zwar nach dem Texte im Lesebuch für das 2. Schuljahr angestellt wurde. Es ergaben sich folgende Anzahlen: Im Ganzen enthalten diese Märchen 8516 Wörter. Es kommen darin 1173 verschiedene Wörter vor: Jedes Wort also durchschnittlich etwa 7mal. Das häufigste Märchenwort ist „und" (417mal). Dann „der" (257mal), „die" (246mal). Dann folgen: „ein" (185mal), „das" (177mal), „sie" (168mal). Und ferner: „es" (142mal), „da" (126mal) „den" (117mal), „ich" (115mal) „war (115mal), „er" (112mal), „auf" (106mal), „in" (105mal). Die nächsten sind: aber (96), so (92), zu (89), nicht (86) — sich (77), du (72), hatte (70), sprach (69), dem (67), als (63), wollen (60), — ihr (58), nun (54), ging (52), wie (46), Wolf (45), mit (44), alle (41), sagte (41), auch (40), sein (40), Und dann sollen noch angeführt werden: 39: wieder, 38: lieb, wir, mich, mussten, 36: Frau, 35: was, Haus, 33: ihn, Kind, 32: sollte, nach, 31: ist, machen, noch, 30: rief, 28: wenn, 27: setzen, unsere, will; 26: Fuchs, sah, von; 25: mein, Mutter; 24: gut, ihm; 23: fort, Mädchen; 22: Hähnchen, holen, kein; 21: weil, 20: dich, einmal, könnte. Reiches Material in dem Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache. Herausgegeben von F. W. Kaeding, Steglitz bei Berlin 1898 (E. S. Mittler & S. Berlin). Die grosse Häufigkeit der Formwörter spricht neben ihrer Einfachheit auch dafür, sie im Leseunterrichte frühzeitig schon auftreten zu lassen, allerdings inhalterfüllt, in sachlichem Zusammenhange und lebhafter Ausdrucksform. Siehe: Lesen, Lesenlernen im Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik, von Rein, Langensalza.



II Kunst-Unterricht

I

Das Zeichnen

Litteratur: Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik. S. 70 und 80. — R. Bauer, Das Zeichnen der Volks- und Bürgerschule. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Vorstufe. — Stuhlmann, Der Zeichenunterricht. I. Abteilung. Hamburg. 2. Aufl. — Derselbe, Leitfaden für den Zeichenunterricht in den preussischen Volkschulen. I. Teil: Netzzeichnen. Berlin und Stuttgart, Spemann, 1888. — Menard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. I. Teil: Das Elementarzeichnen. Neuwied 1883. — Trüper, Über einige fundamentale Grundsätze im Zeichenunterricht etc. Evangel. Schulblatt von Dörpfeld. 1884, Heft 7 u. f. — Honke, Das Netzzeichnen. Deutsche Blätter 1885. — Eyth, Der elementar. Freihandzeichen-Unterricht. I. Teil. Leipzig 1884. — Hirth, Ideen über Zeichenunt. etc. München, Hirth. — Konr. Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1893. — Dr. Lukens, Einige Bemerkungen über malendes Zeichnen. 7. Seminarheft. Langensalza, Beyer & S. 1896. — Dr. Lukens, Die Entwickelungsstufen beim Zeichnen. „Kinderfehler", II, 6. Heft. Langensalza, Beyer & S. 1897. — O'Shea, Was offenbart das Kind durch seine Zeichnung? „Die Kreide" 1—3, 1897. Pappenheim, Vorwärts! „Kindergarten." Januar 1897. — Fr. Müller, Das Zeichnen nach Stäbchen auf der Unterstufe. Hamburg 1895. — Zur Reform des Zeichenunterrichts. 1. Heft. Hamburg 1897.

„Indessen ist mir das armselige bischen Zeichnen unschätzbar; es erleichtert mir jede Vorstellung von sinnlichen Dingen und das Gemüt wird schneller zum Allgemeinen erhoben, wenn man die Gegenstände genauer und schärfer betrachtet." Goethe
(Schriften der Goethegeselllschaft II, 279.)

„Dem Zeichnen gebührt auf dem Lehrplan der Unterstufe ein bestimmter und zwar recht geräumiger Platz — nur nicht im spezialistisch-künstlerischen, sondern im pädagogischen Interesse." Dörpfeld

1 Vom Beginn des Unterrichts

Vielen Lehrern, namentlich den Zeichenlehrern, mag es sehr sonderbar erscheinen, wenn im ersten Schuljahr bereits vom „Zeichnen" die Rede ist, da in den ministeriellen Lehrpläuen und in den Werken der meisten Zeichenlehrer erst vom vierten und fünften Schuljahr der Zeichenunterricht auftritt.*) Das kann uns jedoch nicht irre machen.

*) Eine rühmliche Ausnahme hiervon macht Preussen, da hier der offizielle Lehrplan das Zeichnen im zweiten und dritten Schuljahr anordnet. Siehe Stuhlmann, Leitfaden für den Zeichenunterricht in den preussischen Volksschulen. I. Teil. 1888.

Denn hier geben nicht Fachleute, sondern in erster Linie Pädagogen den Ausschlag. „Es genügt, an eine einzige psychologische Thatsache zu erinnern. Von sämtlichen Vorstellungen des Geistes gehören beim Vollsinnigen ca. $^9/_{10}$ dem Gesichtssinne an. Nun halte man die hervorragende Bedeutung dieses Sinnes fest und bedenke dann, dass das Zeichnen gerade das Fach ist, welches die Gesichtsthätigkeit am strengsten kontroliert und am schärfsten in Übung nimmt. Kann diese Übung zu früh beginnen? Wer auf der Stufe, wo dem Kinde der Griffel zum Schreiben in die Hand gegeben wird, das Zeichnen verbieten will — der muss seine psychologische Lektion entweder nicht gelernt oder wieder vergessen haben." (Dörpfeld.)

Wie viel Streit hat doch die Frage über den Beginn des Zeichenunterrichts in unsern Schulen schon hervorgerufen! Und wie viel unnützen Streit!*) Wie viel Missverständnisse und wie viel Oberflächlichkeit! Wer freilich „Freihandzeichnen oder exaktes Zeichnen" im ersten Schuljahr treiben will, dem mangelt das nötige Verständnis. Wer einmal einen Versuch gemacht hat und damit Schiffbruch gelitten, soll sich hüten, auf seine einseitige subjektive Erfahrung pochend, ein Anathema über das Zeichnen auf der Elementarstufe zu fällen. Leider beherrschen im Zeichenunterricht die Empiriker noch zu sehr das Feld. Was nicht alles so einem alten gewiegten „Praktikus" geglaubt wird! Wollte man die Sache bei Lichte besehen, d. h. auf allgemein gültige pädagogische Grundsätze zurückführen, so würde man bald finden, dass die herrliche Praxis des Empirikers nur auf seinen Leib passt, mag er auch die Einbildung hegen, eine „Universalmethode" erfunden zu haben. Dazu kommt, dass er wie jeder Fachspezialist seine eigene Sache losgelöst von allem übrigen Unterricht betrachtet und sie als das Zentrum der Schule hält, das nur allzu stiefmütterlich behandelt wird. Ihm sind ja allgemeine pädagogische Erwägungen böhmische Dörfer. Und so kann der Empiriker sich auch nicht entschliessen, einen frühzeitigen Unterricht für das Zeichnen zu fordern.

Anders der, welcher von pädagogischen Gesichtspunkten ausgeht. Vortrefflich spricht sich Herr Geh.-Oberregierungsrat Schöne in Berlin in den Preussischen Jahrbüchern, XLI. Band, über diesen Gegenstand aus: „Wer sein Augenmerk vorwiegend auf die zeichnerischen Leistungen der Kinder an sich richtet, mag geneigt sein, erst mit dem achten, wohl selbst mit dem zehnten Jahre den Unterricht zu beginnen. Keine Frage, dass die im übrigen weiter gediehene Ausbildung der Kinder ihnen raschere Fortschritte ermöglicht, als in den ersten Schuljahren. Allein wer den Einfluss bedenkt, den der Zeichenunterricht auf das Auge des Kindes, auf sein Sehen, sein Beobachten und damit eine ganze Seite seines geistigen Lebens haben kann und haben soll: der wird diesen Einfluss in den ersten Schuljahren nicht missen mögen, und wünschen, dass zu der Zeit, wo zuerst und zumeist jene Gewöhnung des Auges und der ganzen Betrachtungsweise eintritt und sich zu befestigen droht, deren wir vorhin gedachten, gleichzeitig das Gegen-

*) Siehe das dritte Schuljahr, 3. Aufl., S. 50 ff.

gewicht der Anleitung zu einer andern Art des Sehens und Betrachtens nicht fehle. Wenn im siebenten Jahre manches dem Kinde schwer fällt, was es einige Jahre später leichter überwindet, so ist andererseits die früh erworbene Gewöhnung des Auges und der Hand nachhaltiger und wirksamer als eine später angelernte Fertigkeit. So wird einem von der untersten Schulstufe bis zur höchsten mit mässigem Zeitaufwand durchgeführten Zeichenunterricht von einem später begonnenen und in einer grösseren Zahl Stunden erteilten der Vorzug zu geben sein."

Durchaus unser Standpunkt. Wir fangen im ersten Schuljahr an mit dem Zeichnen, und zwar mit dem sogenannten „malenden". Das Kind malt gern auf dem Papier und auf der Schiefertafel.*) Und diese Freude der Kinder am Darstellen wollen und müssen wir in die unterrichtliche Behandlung hereinziehen. Denn es gewinnen die Gegenstände, die der Märchenunterricht, sowie der naturkundliche darbietet, für das Kind dadurch neue Beleuchtung, neues Interesse, neue Befestigung.

Aber auch aus einem anderen Grunde tritt schon im ersten Schuljahr eine Art des Zeichnens auf. Wie die meisten anderen Unterrichtsfächer, so bedarf auch das Freihandzeichnen, wenn es für die Volksschule bei der geringen ihm zugedachten Zeit wirklichen Nutzen für die Kinder schaffen soll, mancherlei Vorstufen. Denn die Hand gelangt bekanntlich nur dadurch dazu, eine gerade Linie zeichnen zu können, dass ihre Muskeln und die des Armes gewöhnt werden, in bestimmter Reihenfolge und in bestimmter Weise thätig zu sein. Diese Handgymnastik braucht nicht erst mit dem freien Zeichnen zu beginnen; es kann ein Teil davon recht gut schon vorher vom ersten Schuljahr an abgemacht werden.

2. Auswahl des Lehrstoffes

Sind nun diese Vorübungen, diese ersten „Malereien" höchst einfach und elementar, mögen sie darum von manchen Zeichenlehrern über die Achsel angesehen und verspottet werden — der Pädagog kann sie im ersten Schuljahr zur Darstellung der besprochenen Gegenstände auf keinen Fall entbehren. Ginge ihm doch mit der Darstellung derselben eine grosse, nicht zu unterschätzende Handhabe für die Klärung der einfachsten Vorstellungen für, die Erweckung der Freude am Unterricht verloren. Denn wir zeichnen, abgesehen von den Grundrissen der Schulstube, des Schulhauses, des Schulgartens, der nächsten Umgebung etc. Fensterscheiben, Stuhl, Thür, Haus, Giebel, Mond (Kombinationen von Haus und Mond), Rad, Kamm, Topf, Sichel, Spaten, Pumpe, Wagen, Kommode, Bett, Uhr (Uhrkasten), Herd, Hundehütte, Lattenzaun, Thorweg, Fichte, Eimer, Kessel, Schützenhut etc.

Alle diese scheinbar zusammengewürfelten Gegenstände sind durch

*) Es wäre höchst wünschenswert, wenn in unseren Volksschulen statt der Schiefertafeln ein anderes billiges Lehrmittel eingeführt werden könnte. Durch das Schreiben und Zeichnen auf die Schiefertafel wird die Hand der Kinder so verdorben, dass man später Mühe hat, die durch das harte Material herbeigeführten Unarten auszurotten.

die Märchen dargeboten, für das Kind von grossem Interesse und im Gedankenkreis besonders verknüpft. *)

Die Hauptsache ist, dass es Lebensformen sind, die von Kindern dargestellt werden. Diese Lebensformen gehören selbstverständlich der Interessensphäre der Kinder an, sind aus der Umgebung, aus Märchen und Naturkunde genommen, haben im Gedankenkreis der Kinder schon Gestalt gewonnen und sind auch mit gewissen Gefühlstönen verknüpft. (Vergl. hierzu die Ausführungen Konrad Langes; ferner Fr. Müller, das Zeichnen nach Stäbchen auf der Unterstufe. Hamburg, Kloss.)

3. Zur Behandlung des Stoffes

Für die Behandlung im einzelnen dienen folgende Bemerkungen:

1. Die Zeichenübung nimmt i. a. folgenden Gang: a. Betrachten und Besprechen des Gegenstandes; b. Nennen und Bezeichnen seiner Teile. c. Zeichnung des Lehrers an der Wandtafel unter Beteiligung der Kinder. d. Besprechung der Zeichnung. e. Nachzeichnen derselben ins Heft: Zeichnen nach Diktat; Zeichnen aus dem Kopf.

b. Die Gegenstände werden mittelst Fröbelscher Legehölzchen gelegt (Kreuz, Stuhl, Gabel, Taubenhaus etc.) oder mittelst der Klötzchen des Tillichschen Rechenkastens und des von Nostizschen Baukastens (Gotha, Perthes) gebaut (Brücke, Treppe, Kreuz, Haus etc.).

2. Ist ein Gegenstand gezeichnet, so kann er auch vielfach variiert werden, z. B. ein Stuhl stehend, liegend, Lehne rechts, links etc. Auch kann er mit anderen bereits gezeichneten Gegenständen allseitig kombiniert werden, z. B. Haus mit Brunnen und Mond; Tisch mit Stuhl rechts und links etc., um der Phantasiethätigkeit der Kinder Bethätigung zu geben.

Die Frage, ob das stigmographische Zeichnen auf der Unterstufe gebraucht werden soll, ist früher von uns in bejahendem Sinn beantwortet worden, weil wir glaubten, der ungeübten Hand und dem ungeübten Auge anfangs Stützen geben zu müssen. Mittlerweile haben sich ausser einer Anzahl von Augenärzten, die sich übrigens vielfach widersprachen, auch Zeichenlehrer in wachsender Zahl dagegen ausgesprochen. (S. z. B. Fritz Müller a. a. O. Seite 10 f.) Wir verkennen nicht das Gewicht der Gründe, die für das Freihandzeichnen vom Beginn der Schulzeit an sprechen, möchten aber doch den Lehrern anheim geben, ob nicht bei besonders schwachen Schülern das Punktnetz mit Erfolg benutzt werden kann, um ihnen Mut und Lust zu machen.

Ein Unterrichtsbeispiel: Der Brunnen

1. Vorbereitung. Dieselbe fällt mit der Naturkunde zusammen. Siehe daselbst die Besprechung unter „Brunnen". Ehe das

*) Viele dieser Gegenstände trifft man als Vorlage in Zeichenwerken mit Ornamenten etc. untermischt — oft höchst stümperhaft dargestellt und wahre Zerrbilder. Die Darstellung von Gegenständen aber — vorausgesetzt, dass sie künstlerischen Anforderungen entsprechen — ist für die Elementarstufe nur im Anschluss an den Sachunterricht anzuwenden.

Zeichnen selbst eintritt, sind die Hauptteile der Reihe nach scharf herauszuheben. Das Kind wird dahin geführt, dass es zusammenhängend etwa spricht: Der Pumpbrunnen hat vier Teile: 1. Der Brunnenstock, 2. den Ausguss, 3. den Schwengel, 4. den Trog. In der Nähe des Brunnens steht zuweilen ein Stein. Auf den setzt man die Butte ab, wenn man Wasser holt. Wir wollen den Stein und die Butte zuerst mit unseren Legehölzchen legen und dann zeichnen. (Legen des Ganzen mit Legehölzchen.)

2. Darbietung. (Vergl. die Zeichnung von Bauer, das Netzzeichnen Tafel 6.) 1. Das Legen des Brunnens mit Legehölzchen. 2. Entwurf der Zeichnung mit Hilfe der Kinder. Der Lehrer zeichnet an der Tafel vor, aber nicht so, dass er alles giebt, sondern die Kinder müssen mitarbeiten; sie müssen angeben, was geschehen soll. Was zeichnen wir also zuerst? fragt der Lehrer. Den Brunnenstock. Wie soll ich das machen? Zwei senkrechte Linien zuerst. (Angabe der Länge u. s. w. Die Begriffe senkrecht und wagrecht sind bereits gewonnen.) Dann zwei wagrechte Linien oben und unten. Die untere ist viel länger. Sie bedeutet die Erde, auf der der Brunnenstock steht. Der Brunnenstock ist fertig. 3. Was nun? Der Ausguss. Wo soll er hin? links oder rechts? oben oder unten hin? Ein Kind muss vorn an der Tafel zeigen, wo der Ausfluss angebracht werden soll. Dann zeichnet der Lehrer. 4. Was fehlt uns noch? Vor allem der Schwengel. Er ist unten und oben etwas gebogen. Er ist befestigt an einem Stab, der aus dem Brunnenstock hervorragt. Das müssen wir alles zeichnen. 5. Der Trog, in den das Wasser läuft. Wie breit, wie hoch? höher wie der Ausguss? 6. Der Stein mit der Butte. Dieselben Fragen und dann Zeichnung des Lehrers. Lehrer: So, nun ist die Zeichnung des Brunnens fertig.

3. Erklärung der Zeichnung. Zeige mir nun einmal alle Teile des Brunnens. Ein Kind geht an die Tafel und erklärt die Zeichnung: Das ist der Brunnenstock; er ist so hoch, so breit etc. Dann die Frage: Was zeichnen wir zuerst? und der Befehl: zeichnet.

4. Zeichnung der Kinder. Die Kinder zeichnen so Stück um Stück auf ihre Tafel, bis das Ganze vollendet ist. Dabei ist wohl zu beachten, dass sie nicht willkürlich anfangen, bald oben, bald in der Mitte. Sondern wo die Zeichnung an der Wandtafel steht, da muss sie auch auf der Tafel des Kindes stehen. Das gehört zur Ordnung. Von vornherein die grösste Genauigkeit!

5. Korrektur. Während des Zeichnens geht der Lehrer die Reihen der Kinder durch und notiert sich die Fehler. Dieselben werden, wenn alle Kinder fertig sind, und zwar möglichst zur selben Zeit, gemeinsam besprochen und dann korrigiert, um von vornherein dem Einzelunterricht und dem Korrigieren seitens des Lehrers in die Zeichnung des Schülers vorzubeugen.

Hausaufgaben: Kombinationen, welche der Phantasie der Kinder freien Spielraum gewähren.



II

Das Singen

Litteratur: Die Abhandlungen von Dornstedt, Th. Wiget, Schneider u. Löwe etc. in den Jahrbüchern I, S. 184 ff.; IV. S. 25 ff., VI, S. 233 ff.; VIII, S. 260 ff. X, S. 251 ff.; XIII, S. 80 ff., XV, S. 259 ff. und XXVI, S. 1 ff. Rein: Pädag. Studien, 1882, zweites Heft; Just: Praxis der Erz.-Schule 1893, S. 16 ff.; Albrecht: Übungen und Lieder, Freiburg bei Schmiet; Bell: Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichtes, Karlsruhe bei Müller; Müller-Brunow: Tonbildung oder Gesangunterricht? Leipzig bei Merseburger; Drath: Der Gesanglehrer und seine Methode, Berlin bei Stubenrauch; Gelhausen: Die neueste Gesangmethode, Gelsenkirchen bei Gelhausen; Jimmerthal: Gesanglehre, Lübeck bei Kaibel; Kothe: Theoretisch praktischer Leitfaden, Leipzig bei Freter; Lange: Winke für Gesanglehrer, Berlin bei Springer; Linge: Elementargesangschule, Leipzig bei Hesse; Meinhardt: Präparationen, Halle bei Mühlmann; Lipp: Gesang-Unt. nach der analythisch-synthet. Methode, Znaim bei Bornemann; Piel: Lehrgang f. d. Gesangunt., Düsseldorf bei Schwann; Pflüger: Anleitung zum Unterricht in Schulen, Leipzig bei Brandstetter; Reissmann, A.: Elementargesanglehre, Leipzig bei Naumburg: Schäublin: Gesanglehre, Basel bei Bahnmair; Schütze: Praktischer Lehrgang, Dresden bei Arnold; Sering: Der Elementargesangunterricht, 5. Aufl., Gütersloh bei Bertelsmann; Weber: Anleitung zum rationellen Gesangunterricht, St. Gallen bei Huber & Co.; Widmann: Praktischer Lehrgang, Leipzig bei Merseburger; Grell: Friedr.: Gesanglehre für Volks- und Bürgerschulen, München bei Ackermann; Linnarz: Methodik des Gesangunterrichts, Leipzig bei Dürr; Braun: Die Ziffernmethode, Essen bei Bädeker; Hanslik: Vom Musikalisch-Schönen, Leipzig bei Barth; Kehr: Geschichte der Methodik, 2. Bd. S. 204 ff.; Kehr: Praxis der Volksschule, 9. Aufl., S. 337 ff., Gotha bei Thienemann; Zahn: Vierstimmiges Melodienbuch, Erlangen bei Deichert; Zahn: Handbüchlein für evangelische Kantoren und Organisten, Gütersloh bei Bertelsmann; Stiehler: Das Lied als Gefühlsausdruck, Altenburg bei Pierer; Vogel: Das Tonsystem und die Notenschrift, Leipzig bei Hesse; Widmann: Die Erziehung für die Tonkunst, Leipzig bei Merseburger.

Empfehlenswerte Liedersammlungen

Battke: Jugendfreund, Braunsberg.
Berger: Jugendklänge, Leipzig.
Blied: Liederbuch für Volksschulen, Leipzig.

Damm: Liederbuch für Schulen, Leipzig.
Drath: Schulliederbuch, Berlin.
Erck und Greef: Singvögelein, Essen.
Frankenberger und Kaiser: Liederbuch für Schulen, Sondershausen.
Götze: Liedersammlung, Hamburg.
Göthe, Gesangsschule, Dresden.
Hentschel: Liederhain, Leipzig.
Janson: Deutsche Schulgesänge für Mädchen, Bremen.
Linnarz und Bösche: Auswahl von Volksliedern, Leipzig.
Kuntze: Volksliederbuch, Delitzsch.
Lehmann: Deutsches Liederbuch, Leipzig.
Lutz: Liederkranz, Stuttgart.
Maier: Sangesblüten, Nürnberg.
Mettner: Deutsches Liederbuch, Breslau.
Pflüger: Liederbuch, Karlsruhe.
Schwalm: Schulliederbuch, Breslau.
Sering: Liederbuch in systematischer Ordnung.
Stein: Volkslieder, Wittenberg.
Steinhausen: Zweistimmige Lieder, Neuwied.
Stoffregen: Liederschatz, Hildesheim.
Widmann: Lieder für Schule und Leben.
Zahn: Liederbüchlein für die deutschen Schulen, Nördlingen.
Liederbuch des bayer. Lehrervereines, Nürnberg.
Liederschatz für die deutsche Jugend von mehreren Lehrern, Plauen.

A Auswahl und Anordnung des Stoffes

I Die Bedeutung des Gesangunterrichtes und seine Stellung im Lehrplansystem

Herbart nennt das Geschmacks-Urteil „vielleicht die grösste aller psychologischen Aufgaben“. Nicht bloss das ästhetische, auch das sittliche Urteil wurzelt nach Herbart im Geschmacks-Urteil. Die Freude am Schönen überhaupt umspannt auch die Freude an dem schönen, edlen Wollen und Handeln. Jede Kunstbildung erscheint darum auch als eine Förderung des sittlichen Strebens. Ausser der Poesie ist kein Zweig der Kunst der früheren Jugend so leicht zugänglich zu machen, wie die Musik; es gilt dies insbesondere vom Gesang, der allein aus dem weiten Gebiete der Musik als gemeinsamer Unterrichtsgegenstand behandelt werden kann. Vorzugsweise durch den Gesang werden den Schülern die Vorstellungen vermittelt, an deren Eintritt in das Bewusstsein sich das unwillkürliche Gefallen knüpft und die ebendeshalb späterhin für die Gewinnung der Ideen des Schönen wertvolle Elemente liefern.

Ein anderer Umstand, der den erziehenden Unterricht zur Pflege des Gesanges verpflichtet, ist der, dass die Unterweisung und Übung im Singen besonders geeigenschaftet erscheint, eine freudige, heitere Gemütsstimmung zu erzeugen, eine solche aber ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Entstehung des Interesses. Es gibt keine ergiebigere, keine reinere Quelle edler Freude, als die Vokalmusik. In dieser wirken Melodisches, Rhythmisches, Dynamisches und

Textliches mit so grosser Ebenmässigkeit zusammen, in ihr fügen sich die mannigfaltigsten Elemente so leicht und sicher in- und aneinander, in ihr werden die Gegensätze und Hemmungen so vollständig ausgeglichen und durch harmonische Verhältnisse abgelöst, wechseln Ruhe und Bewegung, Hebung und Senkung in so erquickender Weise mit einander ab, dass jedes Gemüt angeregt, erwärmt wird und sich gehoben fühlt. Je öfter darum ästhetische Tonverbindungen auf den Schüler einwirken, je häufiger ihm Gelegenheit und Veranlassung gegeben wird, sich in dieselben zu versenken, desto sicherer werden in seinem Gefühlsleben die Farben der Freude die Oberhand erhalten und desto wahrscheinlicher wird seine Gemütsstimmung eine frohe und heitere werden. Und ist das Fühlen auch noch kein Wollen, so lässt sich doch nicht leugnen, dass der Wille oft seine mächtigsten Impulse aus dem Gefühlsleben erhält.

Der Gesang weckt und erzeugt nicht bloss Gefühle; in ihm finden sie auch ihren reinsten Ausdruck: er ist auch die Sprache der Gefühle.*) Es liegt in der Natur eines lebendigen Gefühles, dass es zur Äusserung drängt. Die Formen der Gefühlsäusserung und Gefühlskundgabe können nun ganz verschieden sein. Fehlen dem Menschen edlere, schöne und wohlgefällige Formen, dann greift er eben zu wilden und rohen Ausdrucksarten. Dies kann aber der Erziehung schon darum nicht gleichgültig sein, weil die Art und Weise der Gefühlskundgabe nicht ohne Rückwirkung auf das Gemüt, insbesondere auf das Gefühlsleben bleibt und deshalb entweder einen veredelnden oder verwildernden Einfluss auf dasselbe ausübt.

Zu den edelsten und schönsten Formen der Gefühlsäusserung gehört sicher die Gesangskunst. Sie darf deshalb der Jugend nicht vorenthalten werden; sie ist ihr unentbehrlich, auch wenn es richtig ist, wie dies die Formal-Ästhetik nachweist, dass die Musik Gefühle nur ganz unbestimmt und verschwommen auszudrücken vermag.

Der Gesangunterricht besitzt somit einen ziemlich hohen selbständigen pädagogischen Wert, der ihm stets auch auf dem Lehrplan der Erziehungsschule einen Platz neben den übrigen Unterrichtsgegenständen sichern wird. Trotzdem darf er nicht lediglich nach den Grundsätzen der Gesangskunst betrieben werden und nur seinen eigenen Anforderungen genügen wollen. Die von der Gesamterziehung mit Rücksicht auf die Einheit der Persönlichkeit geforderte Konzentration des Unterrichtes verpflichtet den Gesangsunterricht, aus seiner Isolierung heraus zu gehen und durch seine Texte möglichst innige und mannigfaltige Fühlung mit den übrigen Unterrichtsgegenständen zu suchen. Aus diesem Grunde muss der Gesinnungsunterricht auf die Behandlung der Kindergarten- und Spiellieder, welche die Schüler aus der vorschulpflichtigen Zeit mit zur Schule bringen, verzichten, obwohl hierfür mancherlei, namentlich musikalische Gründe sprächen.**) Während ihm auf rein musikalischem Gebiet; d. h. dem der Methodik, Rythmik und Dynamik, die Selb-

*) Volkmann-Volkmar: Lehrbuch der Psychologie I 266.
**) cf. Löwe, in Heft 1 der Praxis der E. Sch. v. Just 1893.

ständigkeit gewahrt bleiben muss, werden seine Texte durch die konzentrierenden Gesinnungsfächer und die besonderen Forderungen des Schullebens bestimmt.*) Zu diesen besonderen Forderungen rechnen wir auch das Singen eines Chorals oder eines Volksliedes am Anfang und am Schluss der Schule, auf Spaziergängen, bei Schulfeierlichkeiten und auch in den Unterrichtsstunden anderer Gegenstände. „Wo in der Religionsstunde, in der Lesestunde, in der Naturkunde, im Geschichtsunterrichte etc. Gedanken anklingen, die in einem den Kindern bekannten Liede sich ausgesprochen finden, da soll der Gesang dieses Liedes dem Unterrichte erfrischend an die Seite treten und seine wunderbar belebende Wirkung auf Anschauung und Gesinnung der Kinder ausüben."**) Die zu singenden Lieder müssen stets einer besonderen Stimmung, in der sich der Zögling befindet oder befunden hat, entsprechen. Für dieselbe Stimmung sind, jedoch nicht unmittelbar nach einander, verschiedenartige Lieder und ähnliche Lieder auch für modifizierte Stimmungen anzueignen.***)

II Der Stoff des Gesangunterrichtes im allgemeinen

Sollen die Interessen der Teilnahme und der Erfahrung, die der Unterricht zu erzeugen hat, bestimmend für die Person werden, dann müssen sie zu bleibenden Gemütszuständen des Zöglings sich entwickeln. Denn nur dann erhält der Wille aus ihnen fort und fort Antrieb und kraftvolle Unterstützung. Bleibende Gemütszustände können die Interessen nur werden, wenn schon der Stoff, an dem sie haften, für den Schüler nicht bloss einen vorübergehenden, augenblicklichen Wert hat, sondern so geartet ist, dass er auch späterhin als ein wertvoller geistiger Besitz erachtet werden kann und also nicht bloss für die erste Jugend, sondern auch für den Jüngling und Mann als ein Träger der allgemeinen Bildung von Bedeutung erscheint.†)

Hierauf hat der Gesangunterricht bei der Stoffauswahl in erster Linie Rücksicht zu nehmen und er hat sich demgemäss auf solche Gesänge zu beschränken, die nach Text und Melodie den ästhetischen Anforderungen entsprechen und als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt sind.

Ausserdem ist noch darauf zu achten, dass Texte und Melodien in einem angemessenen Verhältnis zur Individualität des Geistes und des Stimmorganes stehen; denn nur dann lässt sich hoffen, dass die darzubietenden Gesänge in Fleisch und Blut übergehen d. h. von den Kindern vollständig apperzipiert werden.

Wenn diese Forderungen berechtigt sind, dann muss die Volksschule auf die Vorführung und Aneignung komplizierterer Kunstwerke, insbesondere auch auf die Vermittlung vielstimmiger Gesänge verzichten, weil

---

*) Leipziger Seminarbuch, S. 233.
**) Kehrs Praxis der Volksschule, 9. Aufl., S. 343.
***) Leipziger Seminarbuch, S. 233.
†) Ziller: Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl., S. 249.

sie die Leistungsfähigkeit der Schüler übersteigen würden. Ausgeschlossen müssen dann aber auch bleiben alle speziell für den Schulzweck gedichteten und komponierten Gesänge, weil sie nur höchst selten poetischen Gehalt und musikalischen Geschmack erkennen lassen und in der Regel den Forderungen edler Kunst wenig entsprechen; ebenso aber auch alle moralisierenden Lieder, die niemals einer gesunden, kräftigen und kernigen Empfindung entsprungen sind und von denen sich die Kinder deshalb auch bald mit Widerwillen abwenden*). Die Quelle, aus der der Gesangunterricht der Volksschule zu schöpfen hat, kann und darf keine andere sein, als das geistliche und weltliche Volks- und das volkstümliche Lied.**)

„Das Volkslied ist die unantastbare Musik von Gottes Gnaden und sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und allezeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurückgelegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens“ (A. B. Marx) Seine Architektur ist so durchsichtig und so einfach, die in ihm verherrlichten Thatsachen und Ereignisse treten in ihrem poetischen Gewande so plastisch vor das Auge, dass es dem kindlichen Bildungsstande und der kindlichen Anschauungs- und Auffassungsweise in hohem Grade angemessen erscheint. Dabei ist es ein nie zu erschöpfender Born ästhetischer und sittlicher Freude, nach Form und Inhalt wahrhaft klassisch, so dass es das ganze Leben hindurch für das Gemüt seine magnetische Kraft und seinen belebenden und erquickenden Reiz behält.

Von volkstümlichen Liedern, zu denen auch die meisten unserer Kirchenlieder gehören, haben nur jene berechtigten Anspruch auf Berücksichtigung im Schulgesangunterrichte, die im Laufe der Zeit zum bleibenden Eigentum des Volkes geworden sind, also nicht nur vorübergehend, sondern dauernd Eingang in den Geist und das Gemüt des Volkes gefunden haben.

Das geistliche, kirchliche Lied, vielfach Choral genannt, muss in seinem ursprünglichen Kleide, d. h. rhythmisch gesungen und auch so angeeignet werden. Melodie, Rhythmus und Text sind die wesentlichen Elemente jedes Gesanges. Sie lassen sich nicht trennen, ohne das Missfallen des gebildeten Ohres zu erregen. Nur wenn sie zusammenwirken und den Eindruck der Zusammengehörigkeit machen, lässt sich erwarten, dass sie einen fördernden Einfluss auf den Geschmack ausüben und das ästhetische Wohlgefallen hervorrufen. Die Bewegung und Mannigfaltigkeit des rhythmischen Chorals ist eine gesetzmässige und darum einheitliche; die Ruhe und Gleichmässigkeit des nicht mensurierten

*) Vergl. die treffl. Ausführungen Dornstedts im 4. Jahrgang des Jahrbuchs, S. 34 ff.; dann auch Kehrs Praxis der Volksschule, 9. Aufl., S. 340.

**) Gegen die Aufstellungen Löwes im XXVI. Jahrbuch, S. 86 ff.

Chorals aber ist eine Monotonie, die weder zu beleben noch zu erwärmen vermag. Der rhythmisch ausgeglichene und abgeschliffene Choral stammt aus einer Zeit, in der das kirchliche und religiöse Leben erkaltet war. Er kann deshalb niemals als das Ergebnis einer gesunden geschichtlichen Entwickelung betrachtet werden; er ist nur die Folge der religiösen Gleichgiltigkeit und des trägen Sichgehenlassens.*) Dass der rhythmische Choral die Leistungsfähigkeit und die Fassungskraft unserer Volksschüler nicht übersteigt, geht schon daraus zur Genüge hervor, dass viele unserer Volkslieder wie sie in der Volksschule gesungen werden, eine ebenso grosse Mannigfaltigkeit in der rhythmischen Gestaltung, einen ebenso grossen Wechsel von accentuierenden und quantitierenden Rhythmen zeigen wie der mensurierte Choral. Und die Thatsache, dass in einem grossen Teile Deutschlands die Gemeinden bei den Gottesdiensten rhythmisch singen, dürfte beweisen, dass seiner Durchführung auch für den Schulgesang keine unübersteiglichen Hindernisse entgegenstehen.

Die Stoffe des Gesangunterrichtes teilen sich von selber in die poetische und in die musikalische Hälfte. Die Aneignung der ersten Hälfte, der Texte zu den Liedern, sollte dem Gesangunterricht zum Teil vom Sachunterricht und zum Teil von dem Sprachunterricht abgenommen werden, d. h. es sollten diese Gegenstände darum besorgt sein, dass die Texte der zu singenden Lieder nach Form und Inhalt bereits Eigentum der Kinder geworden sind, ehe der Gesangunterricht ihrer benötigt ist. Wo sich der Gesangunterricht einer derartigen Rücksichtnahme nicht zu erfreuen hat, ist es seine Pflicht, auch für die Aneignung der Texte zu sorgen; die systematische Einordnung des Textinhaltes in den Gedankenkreis der Schüler muss aber unter allen Umständen dem Sachunterricht überlassen bleiben.

Hauptaufgabe des Gesangunterrichtes bleibt immer die Vermittelung der Melodie und zwar soll dieselbe nicht bloss aufgefasst, sie soll auch kunstgerecht vom Schüler wiedergegeben werden.

Das unwillkürliche Gefallen des Schülers soll sich allmählich zu einem ästhetischen, zu einem verständigen Gefallen entwickeln. Dies ist nur dann möglich, wenn dem Schüler eine, wenn auch nur elementare Einsicht in das Tonsystem verschafft wird. Mit Rücksicht hierauf darf der Gesangunterricht nicht bei Einübung ein- und zweistimmiger Volkslieder stehen bleiben; er muss auch die Elemente der Melodik, der Dynamik, Rhythmik und vielleicht auch Harmonik an der Hand besonderer Übungen in den Besitz der Schüler zu bringen suchen. Dass er hierbei lediglich seinen Gesetzen zu folgen hat, das wurde oben schon erwähnt.

---

*) cf. Zahn: Handbüchlein, S. 18 ff., Hoffmann im fünften Schuljahr, S. 169 u. Ph. Wolfrum: Entstehung u. Entwickelung des Kirchenliedes. Leipzig bei Breitkopf u. Härtel.

B Die Durcharbeitung des Lehrstoffes

I Das Verhältnis des Liedes zu den Elementarübungen

Es wird allerseits anerkannt, dass der Gesangunterricht in der Volksschule ein Doppeltes zu erstreben habe: die Aneignung einer Anzahl von Liedern und die Einführung in die Elemente des Tonsystems. Inbezug auf die methodische Einordnung des Liedes aber ist die Praxis noch sehr verschieden, ebenso verschieden wie die Auffassung und Darstellung des Verhältnisses der Elementarübungen zu den Liedern.

Pfeiffer und Nägeli*) fordern, dass „dem Kinde das Kunstschöne in seiner Vollendung so lange vorenthalten werde, bis der Weg der Formbildung zurückgelegt sei.“ Natorp will dem eigentlichen Unterricht im Singen „Vorübungen“ im Singen nach dem Gehöre vorausgeschickt haben und verlangt, dass die „musikalischen Sätze und Gesänge, welche den Schülern zum Singen vorgelegt werden, in rhythmischer Hinsicht durchaus nichts anderes enthalten dürfen, als was in den vorhergehenden Lektionen erklärt und eingeübt worden ist“ — so dass also, bei aller Strenge in der Sonderung der Rhythmik, Melodik und Dynamik, doch die Benützung von entsprechenden Liedern innerhalb der systematischen Übungen nicht ausgeschlossen bleibt. Karow will nur zur Belebung des Interesses eine Anzahl „Lieder“ einstreuen. Hentschel endlich fordert für den Elementar- und für den Liederkursus die Gleichberechtigung. Beide sollen selbständig neben einander hergeführt werden. In diesem Sinne ist auch Fr. W. Schützes „Lehrgang“ verabfasst. Die Gesangsmethodiker der letzten Dezennien haben sich fast ausnahmslos für die Verbindung der die Erfassung des Tonsystems bezweckenden Übungen mit den anzueignenden Liedern entschieden. Diese Verbindung wird in der Regel dadurch hergestellt, dass einer Anzahl von Elementarübungen sich sofort Lieder und Choräle anschliessen, deren melodische und rhythmische Gestaltung den vorausgehenden Übungen entspricht. Eine Verschiedenheit zeigt sich insofern, als die einen das Schwergewicht auf die Elementarübungen legen, während die anderen den Liederkursus in den Vordergrund stellen. Den entgegengesetzten Weg schlagen Pflüger und Reissmann vor: sie wollen den Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen. An Liedern lasse sich der Tonsinn und das Tongefühl am besten stärken und die zur Erzielung bewussten Singens und zur Befestigung des Schülers notwendigen Übungen könne man ebenfalls an sie anschliessen. Auch Dornstedt**) fordert, dass wie das botanische Wissen gewonnen werde durch Betrachtung

*) S. Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, Bd. IV, S. 205 ff.
**) Jahrbuch IV, S. 28.

einzelner Pflanzen, das Geographische durch Betrachtung der Karten und Apparate, das Sprachliche durch Betrachtung von Sprachstücken, so solle auch alle musikalische Einsicht gewonnen werden durch Betrachtung der Lieder und ihrer Aufzeichnungen selber und so sollen alle Treffübungen aus den einzelnen Liedern durch Auflösung derselben in ihre melodisch-rhythmischen Glieder abgeleitet werden.

Sering hält dies für unmöglich. „Das Lied zum Gegenstande so zersetzender Betrachtungen zu machen, wie sie notwendig eintreten müssen, wenn das Lied zum Ausgangspunkt des Unterrichts im Singen nach Noten gemacht wird, das — meint Sering — legt die zerstörende, nicht aufbauende Hand an diese schönen poetischen Gebilde und schwächt die Unmittelbarkeit der Einwirkung auf das Kinderherz.*)

Entscheidend in dieser Frage kann nur die Rücksicht auf das Interesse der Schüler sein.

Der alleinstehende Ton ist ebensowenig, wie der alleinstehende Buchstabe und Laut geeignet, das Interesse des Kindes wach zu rufen. Nur die Tonverbindung, und zwar die natürliche und doch kunstgerechte, ist imstande das unwillkürliche Wohlgefallen zu erregen und nur durch Tonverbindungen wird der musikalische Gedankenkreis bereichert. Es sollte deshalb auch die musikalische Einsicht des Schülers, d. h. seine Einsicht in das Tonsystem aus und an ästhetisch berechtigten und wertvollen Tonverbindungen entwickelt werden. Das Interesse haftet immer am Konkreten. Das Abstrakte an sich interessiert nicht. Die Elemente der Melodik, der Dynamik, Rhythmik und vielleicht auch der musikalischen Formenlehre werden deshalb für den Schüler nur dann Gegenstand seines unmittelbaren Interesses werden können, wenn sie auf einer konkreten Unterlage ruhen, die für denselben bleibenden Wert in sich birgt. Aus diesen Gründen sollte der Elementarkursus vom Liederkursus abhängig gemacht werden und der systematische Gesangunterricht sollte stets — von da und dort nötigen Ergänzungen abgesehen — vom Liede ausgehen und zu ihm auch wieder zurückführen. Wenn hierbei auch die Elemente der einzelnen Lieder bis herunter zu den einzelnen Tönen und Intervallen, natürlich nur zum Teil und losgelöst vom Lied zum Gegenstand der unterrichtlichen Behandlung und zum Objekt der kindlichen Betrachtung gemacht werden müssen: hier erscheinen sie trotzdem nicht alleinstehend, sondern immer noch als Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen — und das ist es, was dem Unterrichte das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes sichert. Von einer „zersetzenden Betrachtung" des ganzen Liedes, die demselben das poetische Gewand und das künstlerische Gepräge raubt, kann deshalb doch keine Rede sein, weil ja das Lied selber nicht zum Objekt des systematischen Unterrichts, sondern nur zum Ausgangspunkt desselben gemacht wird und nur die rhythmischen und tonischen Elemente für denselben zu liefern hat. Freilich

*) Der Elementargesangunterricht, 5. Aufl., S. 57, Gütersloh bei Bertelsmann.

kann zu einem wirklichen systematischen Gesangsunterricht erst dann geschritten werden, wenn die Schüler schon eine Anzahl von Liedern in sich aufgenommen haben. Demnach müsste der Gesangunterricht in der Volksschule mit der Aneignung von Liedern beginnen. Es fragt sich nur, ob sechs- und siebenjährige Kinder fähig sind, kleinere Volkslieder ohne besondere Vorübungen aufzufassen und auch wiederzugeben? Ich glaube, dass man das auf Grund der Erfahrung mit Bestimmtheit bejahen darf. Kann man doch häufig die Beobachtung machen, dass zwei- bis dreijährige Kinder kleinere Liedchen, die sie im Familienkreise öfter gehört haben, schon ziemlich korrekt, d. h. tonisch und rhythmisch richtig wieder zu geben vermögen. Und was die Familie und der Kindergarten fertig bringen, ist gewiss auch in der Unterklasse der Volksschule möglich. Dass die Auffassung seitens der Kleinen weder auf Allseitigkeit, noch Vollkommenheit Anspruch machen darf, versteht sich wohl von selbst. Das Kind fasst auch Hunderte von Bäumen auf, ehe ihm zugemutet wird, eine bestimmte Blattform aufzufassen. Thatsächlich ist ersteres auch um Vieles leichter als das Letztere, obwohl der Baum weit komplizierter ist, als das Blatt. Ich habe auch immer gefunden, dass das unentwickelte Ohr des Kindes die einzelnen Intervalle viel schwerer auffasst und sich aneignet, wenn sie isoliert auftreten, als wenn sie innerhalb ganzer Liedsätze zur Wahrnehmung kommen. Die Klarheit einer Vorstellung, also auch einer bestimmten Tonvorstellung, besteht eben nicht bloss in dem Licht und der Deutlichkeit, die die Vorstellung an sich besitzt, sondern auch in jener Klarheit, die sie durch die Verbindungen und Beziehungen erhält, in denen sie mit anderen Vorstellungen steht und in Folge welcher sie von verschiedenen Seiten her beleuchtet wird.*) So wird sich ein Schüler die methodische Folge der Töne des Quartsextakkordes viel leichter einprägen, wenn sie ihm als Bestandteil eines Liedsatzes, z. B. der Wacht am Rhein von Wilhelm, dargeboten wird, als wenn dies nicht der Fall ist und sie also isoliert zur Anschauung kommt. — Es dürfte mithin nicht unmöglich sein, den Gesangunterricht in der Volksschule mit der Aneignung von Liedern zu beginnen und den später folgenden Elementarkursus mit dem sich fortsetzenden Liederkursus in eine solche Wechselbeziehung zu bringen, dass er in seinen einzelnen Übungen auf das Singen neuer Lieder vorbereitet und diese selber wieder nach ihrer Aneignung für jene Übungen verwendet, aus denen das systematische Material der Tonlehre abstrahiert werden soll. Es ergiebt sich dieses Wechselverhältnis zwischen Elementar- und Liederkursus von selber, wenn man auch im Gesangunterricht sich genau an die Formalstufen hält.

II Die Verwendung der Tonzeichen

Jeder Sinn hat eine eigentümliche Empfindlichkeit, seine spezifische Energie und fehlt ein Sinn, dann fehlen auch alle adäquaten Empfindungen. Einen Ersatz durch andere Sinnesorgane, ein Sinnesvikariat, giebt es nicht. Der Sinn der Musik ist das Ohr.

*) Ziller, Allg. Päd. II. Aufl. S. 340.

Wem der Gehörsinn fehlt, der kann nie musikalischer Bildung teilhaftig werden. Auf einem andern Weg als dem des Hörens können Musik-Vorstellungen sich nicht bilden. Wie aber das Bild eines Gegenstandes klarer wird und lebhafter in der Seele steht, auch leichter behalten werden kann, wenn der Gegenstand gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander verschiedenen Sinnen zur Auffassung dargeboten wird, so kann auch das Ohr in seiner Thätigkeit durch andere Sinne unterstützt werden, oder mit anderen Worten: die Tonempfindungen können dadurch klarer und reproduktionsfähiger gemacht werden, dass man sie mit anderen Empfindungen kompliziert. Hierin ruht die psychologische Berechtigung der Anwendung von Tonzeichen beim Gesangunterrichte. Hieraus folgt aber auch, dass die zur Benutzung kommenden Tonzeichen, seien es Ziffern, Buchstaben oder Noten, nie zu etwas Anderem werden dürfen, als zu sichtbaren Zeichen bestimmter Gehörsempfindungen. Das Auge hat das Ohr nur zu unterstützen, nicht zu ersetzen.

Wie auf allen Vorstellungsgebieten, so unterscheidet man auch auf dem der Musik Vorstellungen, die der unmittelbaren Erkenntnis angehören und auf dem Weg des Wahrnehmens (Hörens) erworben werden, und Vorstellungen, die Bestandteile der mittelbaren Erkenntnis bilden und durch Denken gewonnen werden. Man wird deshalb auch Zeichen für die erste und für die zweite Art musikalischer Vorstellungen nötig haben. Welche Vorstellungen durch unmittelbares Erkennen und Auffassen erworben werden, ergiebt sich zunächst aus der Genesis der Gehörsempfindungen.

Der Inhalt*) der Gehörsempfindung ist der Schall und zwar in demselben Sinne wie die Farbe Inhalt der Gesichtsempfindung ist. Jeder Schall wird hervorgerufen durch Erzitterungen und Schwingungen elastischer Körper. Diese Erzitterungen und Schwingungen teilen sich zunächst der den oszillierenden Körper umgebenden Luft dadurch mit, dass sie beim Hin- und Hergang die benachbarten Luftteile, auf welche sie stossen, aus ihrer Stelle treiben und so eine Luftverdichtung herbeiführen, zugleich aber auch bewirken, dass die an der anderen Seite liegenden Luftteile sich ausdehnen und verdünnt werden. Es entsteht so in der den schwingenden Körper zunächst umgebenden Luftschicht abwechselnd eine Verdichtung und eine Verdünnung, wodurch eine wellenartige Bewegung hervorgerufen wird, die sich nach allen Seiten hin fortsetzt. Gelangen solche Luftwellen durch den Gehörgang zum Trommelfell, dann teilen sie diesem, wie der in der Paukenhöhle eingeschlossenen Luft und den vier Gehörknöchelchen ihre schwingende Bewegung mit, die sich so bis zum Labyrinth und den Nervenfäden des in demselben befindlichen Cortischen Organs fortpflanzt. Hier bewirkt sie eine Erregung des Hörnerven, die, wenn sie von der Seele perzipiert wird, die Gehörsempfindung erzeugt. Waren die Schwingungen des elastischen Körpers und demgemäss auch die Luft-

*) cf. Volkmann-Volkmar I. 259 ff. Helm: Harmonielehre, V. Aufl. § 17, Gütersloh bei Bertelsmann.

wellen regelmässig, d. h. haben sie sich in gleichen Zeiträumen und in derselben Weise wiederholt, dann nennen wir die Empfindung Klang, bez. Ton. Jede Tonempfindung ist der veranlassenden Luftwellenart ädaquat. Es giebt also eben so vielerlei Tonempfindungen als es Schallwellen giebt.

Nach dem gegenwärtigen Stande der einschlägigen Untersuchungen scheinen die Fasern des Hörnerven eine nach Gruppen abgegrenzte spezifische Empfänglichkeit für ebenso abgegrenzte Gruppen von Schallwellen zu besitzen. Diese nach Gruppen differenzierte Empfänglichkeit der Fasern des Hörnerven hat zur Folge, dass jede Tonqualität uns eigentlich gleichzeitig durch eine Summe qualitativ gleicher Empfindungen repräsentiert wird, welche Mehrheit indes von uns nur als Verstärkung einer einzigen Vorstellung aufgefasst wird. Schlagen aber zweierlei Schall- oder Luftwellen an unser Ohr, so veranlassen sie zwei Empfindungen von verschiedener Qualität, die freilich zunächst auch, wie alles gleichzeitige Vorstellen in einen Gesamteindruck zusammenfallen, in der Folge aber, wenn sich das Seelenleben bereits zur unterscheidenden Thätigkeit entwickelt hat, dieser ziemlich feste Anhaltspunkte gewähren. Versucht man die Schallqualitäten gleich den Farben in ein umfassendes Schema einzustellen, so sind vor allem die blossen Geräusche, d. h. jene Gehörsempfindungen, die durch unregelmässige Schwingungen hervorgerufen worden, als keiner qualitativen Fixierung und Vergleichung fähig, hiervon auszuschliessen. Jede Gehörempfindung aber, die wir Ton nennen, gestattet einen Fortschritt nach zwei entgegengesetzten Richtungen hin. Vollzieht man diesen Fortschritt und setzt man ihn weit fort, so erhält man eine gerade Linie, die nach beiden Seiten ins unendliche verläuft, in welcher aber jeder Tonempfindung durch ihre Qualität eine bestimmte Stelle, d. h. eine bestimmte Höhe oder Tiefe angewiesen ist. Diese Linie sollte eigentlich als Continuum ohne Markierung einzelner Punkte gedacht werden, allein in den empirisch gegebenen Tonleitern finden wir einzelne Punkte herausgehoben und durch besondere Namen fixiert und diese Punkte bilden eben die Elemente unseres Tonsystems: die absoluten Töne. Dieselben sind somit die Grundbestandteile der erfahrungsmässigen musikalischen Erkenntnis.

So gewiss wir nicht imstande sind, die ganze nach beiden Seiten unbegrenzte Reihe der Tonempfindungen so in uns aufzunehmen und so fest zu halten, dass wir in ihnen ein Stück unmittelbarer Erkenntnis erblicken können, so gewiss ist es möglich, die erwähnten markierten Punkte dieser Linie, wenn sie immer und immer wieder, natürlich in der gleichen Höhe, in unser Bewusstsein treten, zu einem solchen Grad von Klarheit zu bringen, dass wir sie leicht erkennen und mit anderen Tonempfindungen nicht verwechseln. Es wird uns dies namentlich dann gelingen, wenn wir das Auge unterstützend zum Ohre hinzutreten lassen, wenn wir die in den Tonleitern markierten Punkte der Tonempfindungsreihe auch schriftlich fixieren. Es associiert sich dann eine der Höhe nach bestimmte Tonempfindung mit einer bestimmten Gesichtsempfindung. Eine ganz uner-

lässliche Voraussetzung hierbei ist es freilich, dass der Ton, der durch einen bestimmten Namen und ein bestimmtes Tonzeichen fixiert ist, immer in der gleichen Höhe angegeben wird. Geschieht dies, dann heben sich von der kontinuierlichen Reihe der Tonempfindungen allmählich immer klarer jene Töne ab, in denen wir die Elemente unseres Tonsystems und den sinnlichen Inhalt unserer praktischen Musik zu erblicken haben. Wäre dies nicht der Fall, dann würden sich die Tonempfindungen zu Trägern ästhetischer Verhältnisse gar nicht qualifizieren. Die „feststehenden, fein gegliederten Gegensatzgrade der Tonqualitäten" machen die Tonempfindungen hierzu erst geeignet.*) Je deutlicher dieselben im Bewusstsein stehen, je inniger und mannigfaltiger sie miteinander verbunden sind, desto grösser ist die Sicherheit im Besitzen und Beherrschen derselben, desto höher das Mass an musikalischer Bildung. Robert Schumann hat deshalb recht, wenn er in seinen musikalischen Haus- und Lebensregeln (Gesammelte Schriften I S. 366) sagt: „Die Bildung des Gehörs ist das Wichtigste. Bemühe dich frühzeitig, Tonart und Ton zu erkennen. Die Glocke, die Fensterscheibe, der Kuckuk, — forsche nach, welche Töne sie angeben." Thatsächlich ist auch in allen Kulturländern die Schwingungszahl des eingestrichenen A verordnungsmässig fest gesetzt und giebt es auch offizielle Stimmgabeln. Werden in uns durch Schallwellen verschiedener Art mehrere Tonempfindungen gleichzeitig erregt, oder so rasch nach einander hervorgerufen, dass die vorausgehende Empfindung noch im Bewusstsein ist, wenn die folgende perzipiert wird, dann entsteht eine zusammengesetzte Tonvorstellung, die als **konkretes Tonverhältnis** zum Bewusstsein kommt, sobald die Seele im Unterscheiden soweit geübt ist, dass sie die einzelnen Töne als Glieder des Verhältnisses auseinander zu halten vermag. Auch jedes konkrete Tonverhältnis ist Gegenstand des Wahrnehmens, ist einzig in seiner Art, streng individuell und will man es schriftlich darstellen, so kann dies bloss durch Fixierung seiner Glieder geschehen. Mithin kann die Seele in der Auffassung der Elemente unseres Tonsystems und aller konkreten Tonverhältnisse nur durch eine **Tonschrift** wirksam unterstützt werden.

Auch Loewe**) meint: „Das Tongedächtnis muss von Anfang an unterstützt werden. Das Anblicken der Tonschriftzeichen veranlasst den Schüler, diejenigen Vorstellungen zu reproduzieren, welche er mit dem einzelnen Klanggebilde verbunden hat. Die Vorstellungen der Sache und ihres Zeichens müssen sich möglichst eng verbinden, damit eines das andere in der Reproduktion unterstütze. Am günstigsten verfährt darum der Unterricht, wenn er schon den ersten Sington durch ein Zeichen fixiert." Die von Loewe im Anschluss an Ziller beliebte Verwendung der Regenbogenfarben für die Bezeichnung der „sieben Töne jedweder Durskala" steht damit freilich

*) Volkmann-Volkmar I. 265.
**) Jahrbuch XXVI, S. 49.

nicht im Einklang. Die Farbe „Gelb“ bezeichnet bei ihr bald den Ton c, bald fis, bald g, oder a je nach der Tonart des Liedes; umgekehrt wird der Ton e durch die Farbe „Gelb„ in c dur, durch die Farbe „Orange“ in D dur, durch „Hellblau“ in A dur zur Darstellung gebracht. Es muss also jede Farbe mehrere einander hemmende Töne und jeder Ton mehrere einander hemmende Farben reproduzieren. Als Intervallenschrift wären die Regenbogenfarben verwendbar, als Tonschrift nimmermehr.

Die Darbietung absoluter Töne und konkreter Tonverhältnisse und die Übung in der Auffassung derselben schärft zwar das Ohr und führt den Schüler ein in die Mannigfaltigkeit des musikalischen Materiales; die Einsicht in den inneren Zusammenhang dieses Materiales, in die musikalischen Begriffe, Gesetze und Regeln aber kann sich nur dadurch bilden, dass wir die konkreten Tonverhältnisse und Tonverbindungen vergleichend einander gegenüberstellen und ihr Gemeinsames abstrahierend zu höheren Einheiten zusammenfassen. Zu diesen höheren Einheiten gehören auch die Begriffe Tonleiter und Tonart und insbesondere auch die Intervallvorstellungen der Sekunde, Terz, Quart, Quinte u. s. w. Während die Begriffe Tonleiter und Tonart sich ergeben, wenn man einzelne Tonsätze in bezug auf ihr Tonmaterial und die in ihnen vorkommenden konkreten Tonverhältnisse mit einander vergleicht, erhält man die in der Tonleiter (nicht etwa einer bestimmten Tonleiter, sondern einer Tonleiter überhaupt) zu einer Reihe vereinigten Intervallvorstellungen der Sekunde, Terz, Ouarte etc. dadurch, dass man die Tonfolgen in den einzelnen konkreten Tonleitern mit einander vergleichen, beziehungsweise ihr in der Tonentfernung bestehendes Gemeinsame aufsuchen und feststellen lässt. Wie alles Begriffliche, so können auch diese höheren Einheiten bloss festgehalten werden durch sprachliche Fixierung.

Als Tonschrift zur Darstellung der absoluten d. i. der nach ihrer Höhe oder Tiefe bestimmten Töne und der konkreten Tonverhältnisse eignet sich am besten die Notenschrift, schon deshalb, weil unsere praktische Musik sich ausschliesslich derselben bedient, — als Intervallenschrift, zur Darstellung der abstrakten der begrifflichen Tonverhältnisse die Ziffernschrift, weil die Ziffern bereits Eigentum der Schüler sind und in ihnen auch das den Tonverhältnissen eigentümliche Steigen und Fallen zum Ausdruck kommt. Dass auch die Regenbogenfarben als Intervallneschrift benützt werden können, ist oben schon erwähnt.

Der Umstand, dass es schwer ist, absolute Töne, weil sie wenig Eigenartiges besitzen, so aufzufassen, dass man sie genau wiedergeben kann, ist kein genügender Grund, von einer Tonschrift beim Gesangunterrichte ganz abzusehen und sich auf eine Intervallenschrift zu beschränken.

Die Fähigkeit, eine Tonverbindung aufzufassen, schliesst die Fähigkeit, dieselbe auch wiederzugeben, nicht in sich. Es ist sehr leicht möglich, dass wir eine Tonreihe vollkommen klar erfasst und in uns

aufgenommen haben und doch nicht imstande sind, sie wieder zu Gehör zu bringen. Wir werden sie aber erkennen, wenn wir sie wieder hören und sogar mit aller Bestimmtheit angeben können, ob sie uns in derselben Tonhöhe, oder in einer anderen zu Gehör gebracht wurde. Wie kämen wir sonst dazu von einem Charakter der Tonarten zu sprechen, und wie könnte es uns sonst genieren, wenn uns ein Adagio, das wir immer in Asdur hören, in Adur vorgespielt wird?

Die Fähigkeit der Wiedergabe setzt eben mehr als die richtige Auffassung des Gehörten voraus. Sie ist auch noch von der anatomischen und physiologischen Beschaffenheit des Stimmorganes abhängig, die für die Fähigkeit der Auffassung völlig belanglos erscheinen. Im allgemeinen ist die Gabe, Tonverbindungen aufzufassen, viel häufiger und auch bei den Einzelnen in viel grösserem Umfang vorhanden, als die Fähigkeit der musikalischen Wiedergabe. Es liegt aber in der Natur des Gesangunterrichtes, dass er nach beiden Richtungen fördernd auf die Schüler einzuwirken sucht. Der Erfolg wird nach beiden Seiten günstiger und erfreulicher sich gestalten, wenn das Ohr durch das Auge, die Tonempfindung durch das schriftliche Tonzeichen unterstützt und wenn das Ohr kontinuierlich geübt wird, nicht bloss das Gemeinsame, sondern auch das Unterscheidende der Tonverhältnisse (die Höhe und Tiefe ihrer Glieder) aufzufassen.

Jede Intervallenschrift sieht von dem Unterscheidenden innerhalb der konkreten Tonverhältnisse einer und derselben Gattung ab und übt deshalb das Ohr nicht genügend in der Auffassung und Unterscheidung der Tonhöhen, obwohl Intervallenvorstellungen sich gar nicht anders darbieten und wiedergeben lassen als dadurch, dass wir absolute Töne zu Gehör bringen. Die Vertreter der Intervallenschrift fixieren nur das zusammengefasste Gemeinsame der konkreten Tonverhältnisse, das sind eben die abstrakten Tonvorstellungen. Ihre Zeichen erhalten aber immer erst Sinn und Bedeutung dadurch, dass eine absolute Tonreihe, irgend eine der diatonischen Tonleitern zu Gehör gebracht wird und auf die Glieder derselben, die Buchstaben, oder Ziffern bezogen werden. Sie erreichen durch ihr Verfahren — einerlei ob die Chevesche, Churwensche, oder eine Notenintervallenschrift in Anwendung kommt — allerdings in kurzer Zeit eine Art Treffsicherheit innerhalb der diatonischen Tonleiter. Es ist dies aber eine Treffsicherheit, die mit musikalischer Bildung, mit musikalischem Wissen und Können, nichts weiter als den Schein gemeinsam hat. Es ist die Sicherheit, „des Blinden auf bekanntem Wege“. Ein solches Unterrichtsverfahren führt die Schüler in die Einheit des Tonsystems ein, ehe sie die Mannigfaltigkeit desselben, ehe sie seine konkreten Elemente kennen gelernt haben. Bei einem solchen Verfahren werden die „psychologischen Vermittelungen, die zu den Höhepunkten des Erkennens überleiten sollten, übersprungen,“ was mindestens eine Abschwächung, wenn nicht eine völlige Abstumpfung der Empfänglichkeit des Schülers nach

*) Ziller: Pädagogik, 2. Aufl., S. 342.

sich zieht.*) Aus diesen Gründen ist keine Intervallenschrift geeignet, die Tonschrift zu ersetzen, wohl aber trägt eine solche zur Steigerung und Vertiefung der musikalischen Bildung dann bei, wenn sie der Tonschrift folgt, oder ergänzend zu derselben hinzutritt.

III Die Formalstufen im Gesangunterrichte

Nach Ziller sind nur kulturgeschichtliche oder dazu in Beziehung stehende theoretische Stoffe nach den Formalstufen zu behandeln. „Es muss immer ein Mannigfaltiges der kulturgeschichtlichen Entwickelung oder des dazu gehörigen Stoffes vorliegen, von dem aus sich der Zögling zu einem Teile des Allgemeingültigen und Begrifflich-Notwendige erheben soll."

Die Lieder und Gesänge, welche der Gesangunterricht anzueignen hat, bereichern die unmittelbare Erkenntnis des Schülers, die musikalischen Begriffe und Gesetze die mittelbare Erkenntnis derselben. Begriffe und Gesetze sollen aus den Liedern und Gesängen abgeleitet werden. Mithin hat auch der Gesangunterricht an dem induktiven Lehrverfahren festzuhalten und den Bildungsgehalt seiner methodischen Einheiten oder Stoffabschnitte durch die Thätigkeitsgruppen der Formalstufen seinen Schülern zu vermitteln.**)

Ausgeschlossen bleibt die Gliederung nach den formalen Stufen folglich da, wo es sich bloss um ein einzelnes, durch den Unterricht aufgenötigtes Bedürfnis, oder um die Gewinnung einer technischen Fertigkeit, oder um Stoffe handelt, die bereits in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht sind. Es wird deshalb auch im Gesanguntesricht nicht jede Thätigkeit sich nach den Formalstufen regeln und innerhalb derselben abzulaufen haben. So kann bei den Übungen in der Tonbildung und in der Aussprache, bei der Aneignung eines Liedes für einen besonderen Zweck des Schullebens vielfach von der Gliederung nach den formalen Stufen abgesehen werden.

Die **Analyse** zerfällt im Gesangunterrichte von selber in die Textanalyse und in die musikalische Analyse. Die Textanalyse hat schon darum der Musikanalyse vorauszugehen, damit der Schüler gleich bei Beginn des Unterrichts in die Stimmung versetzt wird, die dem Liede angemessen erscheint. Ist der Text bereits Eigentum der Schüler, dann genügt eine kurze Wiederholung desselben, die sich indes nicht bloss auf den Inhalt, sondern auch auf die Form des Textes zu erstrecken hat. Wenn nicht, so muss der Text nach Form und Inhalt erst angeeignet werden; er kann somit nicht Stoff der Analyse sein. In diesem Falle besteht die Textanalyse in der Reproduktion jener Vorstellungen und Gedanken des Schülers, die zu dem anzueignenden Texte in Beziehung stehen, so dass, wenn der neue Lieder-

*) Ibidem S. 295.

**) Helm: Allg. Pädagogik, S. 198, Leipzig bei Andr. Deichert (Gg. Böhme).

text gegeben wird, die mit ihm korrespondierenden Gedankenstoffe besonders lebhaft im Bewusstsein stehen nnd man nicht zu befürchten braucht, dass er auf Fremdartiges und Entgegengesetztes stösst und gehemmt wird.

Die *musikalische Analyse* sucht die Schüler zur Auffassung und Wiedergabe der neu einzuübenden Melodie dadurch zu befähigen, dass sie die rhythmischen und melodischen Elemente, *die bereits Eigentum der Schüler sind, insoweit sie sich in der neuen Melodie wiederfinden*, reproduziert nnd in das Bewusstsein der Schüler hebt. Es handelt sich also auch in der musikalischen Analyse nicht nm eine Repetition früher durchgearbeiteter Stoffe, sondern um *eine ganz spezielle Beziehung auf das* den Schülern schon *Bekannte*, das in dem Gegenstand des Unterrichtszieles liegt. Sobald die *Tonleiter* und der *Dreiklang* zum geistigen Besitz der Schüler gehören, empfiehlt es sich, die analytischen Uebungen an sie anzuschliessen, weil andere melodische Fortschreitungen, als solche, die in der diatonischen Tonleiter und in dem gebrochenen Dreiklang sich finden, in Volksliedern nur selten vorkommen. Die Töne der diatonischen Tonleiter nnd des tonischen Dreiklangs — natürlich in *der* Tonart, die dem neuen Liede zu Grunde liegt — müssen freilich hierbei möglichst so aneinander gereiht werden, dass die melodischen Wendungen und Fortschreitungen, die dasselbe enthält, schon bei den analytischen Übungen zn Gehör kommen. Auch muss bei der Rhythmisierung der Tonleiter- und Dreiklangs-Übungen das *taktische Hauptmotiv* des zu lernenden Liedes zu Grunde gelegt werden. — Eine musikalische Analyse kann selbstredend erst vorgenommen werden, wenn ein musikalischer Gedankenkreis vorhanden ist. Im ersten Schuljahr wird sie deshalb auch nicht von Anfang an in dem wünschenswerten Umfange möglich sein. Verständnis und Gefühl für das Musikalisch-Neue sind freilich erst denkbar, wenn für dasselbe ein apperzipierender Hintergrund beschafft ist. Da aber die meisten der neu eintretenden Schüler noch sehr wenige oder keine musikalischen Vorstellungen mitbringen, muss die neue Melodie dargeboten werden, auch wenn für Apperzeptionshilfen *nicht* hinreichend gesorgt werden kann. Es wird aber auch nicht leicht gehemmt, weil es ja nicht bloss an verwandten, sondern auch an entgegengesetzten Vorstellnngen fehlt.

So lange der Gesangnnterricht die wichtigsten Elemente der musikalischen Einsicht, die Begriffe der Tonleiter, der Tonart, der Taktordnung nnd Taktart u. s. w., noch nicht herausgearbeitet hat, muss sich die musikalische Analyse darauf beschränken, die Schüler an geübte Lieder zu *erinnern*, die die gleiche Taktordnung haben, mit dem gleichen Tone beginnen und schliessen, in denen ähnliche Tonfolgen vorkommen u. s. w. Auch die Rekapitulation alles dessen, was die Schüler über die Gesetze der Tonbildung, der Aussprache, der Accentuation, über die Notierung wissen, gehört in die Analyse, natürlich nur in so weit als es für das Neue von Bedeutung ist und nur in so lange als der Schüler in der Anwendung dieses Wissens sich nicht völlig sicher zeigt.

Die Analyse wird durch die Aufstellung des **Unterrichtszieles** eingeleitet. Bei der Aufstellung des Zieles darf nicht vergessen werden, dass es sich nicht um ein Unterrichtsziel für den Lehrer, sondern für den Schüler handelt. Die Aufstellung eines Unterrichtszieles*) hat den Zweck, das Interesse des Schülers für das kommende Neue wachzurufen. Ohne dieses Interesse giebt es keine aneignende Aufmerksamkeit und auch keine Apperzeption. Wo lediglich der Reiz der Neuheit wirksam ist, da kann man im günstigsten Fall auf die Perzeption des Neuen rechnen, auf die klare Erfassung und bleibende Aufnahme des Neuen niemals. Das Interesse ist ein Verlangen nach Vervollständigung und Ergänzung des vorhandenen geistigen Besitzes. Soll das Ziel das Interesse erregen, dann muss es eine vorhandene Vorstellungsgruppe an- und aufrufen, den Schüler an bekannte Personen und Thatsachen, Lebenslagen und Stimmungen u. s. w. erinnern und ergänzendes Neues dazu in Aussicht stellen (nicht geben, oder auch nur andeuten, weil dies den Reiz der Neuheit schwächen und der späteren Erkenntnis und Gedankenarbeit vorgreifen hiesse). Die Isolierung der Tonvorstellungen von den Sachvorstellungen, mit denen sie verbunden sind, vollzieht sich erst im Laufe der Schulzeit und ganz allmählich. Es giebt deshalb auch in den ersten Schuljahren keine musikalischen Vorstellungskreise, die man im Ziel an- und aufrufen könnte. Man muss sich deshalb bei der Aufstellung des Zieles zunächst von der Rücksicht auf den Text leiten lassen, umsomehr als Kinder im Singen nur eine andere Art des Sprechens erblicken. Die Beziehung auf die neue Melodie braucht deshalb nicht zu fehlen. Wenn der Unterricht als Ziel das Lied bezeichnet, das im Jahre 1870 in allen deutschen Gauen und von allen Teilen der Armee gesungen wurde, das alle Deutschen zu patriotischer Begeisterung entflammte, dann ist nicht bloss das Gedicht Schneckenburgers, sondern auch die Melodie von Wilhelm und zwar als eine neue Form für den Ausdruck patriotischer Gefühle in Aussicht gestellt. Solch ein Ziel gewährt einen inhaltsreichen Rück- und Vorblick, giebt Anlass zu geschichtlichen Reproduktionen und musikalischen Erwartungsvorstellungen. Die geschichtlichen Beziehungen sind es, die das Interesse des Schülers erregen, nicht das Lied an sich. Die wertvollsten Volksmelodien sind für sich allein nicht imstande, das Interesse des Kindes wachzurufen; es fehlt eben die Voraussetzung hierzu, die musikalische Schatzkammer. Wenn das Kind Gefallen an ihnen findet, so ist das noch lange kein Interesse. Gefallen wird ihm schliesslich auch ein kunstloser Gassenhauer, wenn er nur dem Ohre schmeichelt und leidlich gesungen wird. Wer also seinen Unterrichtserfolg nicht beeinträchtigen und sich die Arbeit nicht unnötig erschweren will, der hüte sich, mit der Thüre ins Haus zu fallen und mit dem Vorsingen des Liedes zu beginnen.

Die Analyse muss vom Ziel ausgehen und in allen ihren Teilen die Beziehung zum Gegenstand des Zieles festhalten.

---

*) cf.: Jahrbuch XXVI S. 59 u. 83 u. die Erläuterungen zu demselben S. 27 u. 28.

Ist die Analyse beendigt, sind die Schüler auch in eine dem neuen Liede angemessene Stimmung versetzt und ist durch die vorgenommenen Reproduktionen ein dem Neuen verwandter und der Apperzeption desselben günstiger Bewusstseinsinhalt beschafft: dann beginnt die Synthese, i. e. die Darbietung des Neuen.

Die unterrichtliche Thätigkeit auf der Stufe der **Synthese** modifiziert und normiert sich nach dem Bildungsstand des Schülers und nach dem anzueignenden Lehrstoff. Ist der Text des Liedes den Schülern noch fremd, dann sind zunächst Inhalt und Form desselben ganz so wie im Sachunterricht zu vermitteln. Nachdem dies geschehen ist, folgt die Einübung der Melodie und dann das Lernen der übrigen Strophen. Es ist von grosser Wichtigkeit, dass die neue Melodie ohne fremde Zuthat, d. h. sauber und rein an den Schüler herantritt. Deshalb muss sie vom Lehrer richtig und möglichst schön zu Gehör gebracht werden, zuerst durch Vorsingen, dann auch durch Vorspielen.

Nur so ist es denkbar, dass sich im Schüler das unwillkürliche Gefallen regt, dass „das Neue bei ihm tief eindringt und sich mit der rechten Wertschätzung und dem rechten Gefühl verbindet.“ Das Lied wird den Schülern um so erstrebenswerter erscheinen, je schöner und vollkommener es ihnen zu Gehör gebracht wurde. Ist die neue Melodie so kurz und so einfach, dass man annehmen kann, die ersten Töne derselben klingen gewissermassen noch in den Ohren der Kinder, wenn die letzten Tonfolgen zur Perzeption kommen, dann ist sie, der tieferen ästhetischen Wirkung halber jedenfalls gleich ganz dem Ohre darzubieten. Die Einübung selber aber hat stets nach dem Gesetz der successiven Klarheit zeilenweise zu erfolgen. Die Darbietung und Einübung neuer Melodien hat in der beschriebenen Weise so lange zu erfolgen, bis die Schüler mit der Tonschrift sich vertraut gemacht haben. Sobald dies der Fall ist, fordert die Rücksicht auf die Pflege der Selbstthätigkeit der Schüler eine andere Art der Vermittlung. Die Melodie wird dann in ihrer schriftlichen Darstellung vor das Auge geführt und die Schüler müssen unter Leitung des Lehrers, wieder Zeile um Zeile, die Reihe der Tonzeichen in die entsprechenden Töne und Tonfolgen übertragen.

Nach Aneignung der Melodie wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Zeiteinteilung oder auf die rhythmische Gestalt der Melodie gelenkt. Während der Lehrer, oder einzelne Kinder vorsingen, haben die beim Singen nicht beteiligten Schüler darauf zu achten, ob auf einen accentuierten Ton je ein accentloser Ton, oder je zwei accentlose Töne folgen, ob die einander folgenden Töne eine gleiche, oder eine verschiedene Zeitdauer haben. Ist dies genau festgestellt, dann muss, wenigstens in den späteren Schuljahren, die gelernte Melodie von den Schülern unter der Führung und unter der Kontrolle des Lehrers auch schriftlich dargestellt werden.

Mit der schriftlichen Fixierung der Melodie kann die Aufgabe der Synthese als beendet erachtet werden. Mit der Synthese schliesst der Hauptsache nach der Gesangunterricht die Behandlung des

Textes a b, nachdem, wie oben unter A II schon bemerkt wurde, die systematische Einordnung des Textinhaltes den Sachunterrichtsgegenständen zu verbleiben hat. In dem ersten, vielleicht auch noch in dem zweiten Schuljahr, in welchen Zeiträumen erst die Anfänge eines musikalischen Gedankenkreises beschafft werden, wird auch die unterrichtliche Verwertung der Melodieen nur in beschränktem Masse über die Synthese hinaus mit greifbaren Erfolgen fortgesetzt werden können. Von dem Augenblick an aber, in dem das Auge unterstützend zu dem Ohre hinzutritt, in dem mit der Benutzung einer Tonschrift begonnen wird, ist dies in umfangreicher Weise möglich. Ob auch notwendig?

Oben unter A II wurde schon darauf hingewiesen, dass das unwillkürliche Wohlgefallen des Schülers nur dann zu einen ästhetischen, verständigen Gefallen sich entwickeln könne, wenn ihm auch eine Einsicht in das Tonsystem vermittelt wird und dass mit Rücksicht hierauf der Gesangunterricht nicht bei der Einübung einer Reihe von Liedern stehen bleiben dürfe, sondern an der Hand besonderer Übungen die Schüler auch in den Besitz der Elemente der Melodik, Rythmik, Dynamik etc. zu bringen suchen müsse. Diese Elemente sind die Grundbegriffe und Grundgesetze der Musik, das Allgemeingültige und Notwendige in der Welt der Töne. Dasselbe ist zwar schon im Konkreten enthalten: klar und deutlich kommt es aber erst zum Bewusstsein, wenn es vom Konkreten losgelöst, wenn das Zufällige und Individuelle von ihm entfernt wird. Zum „Allgemeingiltigen“ aber wird es für den Schüler sich erst dann erheben, wenn es vorher in den konkreten Tonverbindungen sich immer als dasselbe erwiesen hat und auch als das Gemeinsame der konkreten Tonverhältnisse von ihm anerkannt wurde. Mithin wird die nächste Thätigkeit des Unterrichts in der vergleichenden Gegenüberstellung des behandelten konkreten Tonmateriales, der eingeübten Liedsätze, zu bestehen haben **(Stufe der Association)**. Die Tonverbindungen, welche zur Vergleichung herangezogen werden, können der letzten Synthese entnommen werden., sie können aber auch aus früheren Synthesen stammen, oder auch ausserhalb der Schule erworben worden sein. Auf jeden Fall dürfen nur solche Tonreihen verglichen werden, die dem Schüler bekannt sind. Die Vergleichungen können in verschiedenen Richtungen erfolgen; sie können sich auf die Tonfolge, auf die rhythmische Gestalt, auf die Tonstärke, auf das Tempo, auf den Toninhalt und anderes erstrecken. Die Ergebnisse dieser vergleichenden Gegenüberstellung werden von den Schülern der Reihe nach sprachlich fixiert.

Das, was sich auf der Stufe der Association als Gemeinsames oder Allgemeingiltiges ergeben hat, muss nun isoliert und für sich befestigt und eingeprägt werden, sei es ein Begriff (wie Tonart, Taktordnung), oder ein Gesetz (wie: jeder Takt ist gleichlang — ein Wort darf durch das Atmen nicht auseinander gerissen werden) und zwar in einer möglichst knappen, kurzen Form. Diese Arbeit bildet die **Stufe des Systems**. Zu wirklich logischen, definierbaren Begriffen wird der Gesangutnerricht in der Volksschule kaum, oder doch nur selten gelangen

können. In der Regel wird er sich mit geläuterten psychischen Begriffen begnügen müssen.

Obwohl im allgemeinen daran festgehalten werden muss, dass wie alles Begriffliche, so auch die musikalischen Begriffe und Regeln nur auf dem Wege der Abstraktion aus dem Konkreten gewonnen werden dürfen, so kann doch auch zur Abrundung des Wissens hin und wieder begrifflich Neues gegeben werden, dann nämlich, wenn es sich um Begriffe handelt, die auf demselben Wege gebildet werden müssten, auf dem vorher schon verwandte Begriffe gesucht und gefunden worden sind. So darf z. B. der Begriff Adur gegeben werden, wenn vorher die Begriffe Cdur, Gdur, Fdur, Ddur, Bdur von den Schülern durch Abstraktion selber erarbeitet worden sind.

Das, was sich beim Unterricht als Allgemeingiltiges ergeben hat, muss in ein besonderes Heft von den Schülern eingetragen werden. Auf diese Weise erarbeiten sie sich selber eine Art „Gesanglehre".

Wie die einzelnen Teile der Synthese getrennt zur Behandlung kommen können, d. h. mit regelmässiger Einschiebung des entsprechenden analytischen Materiales, so kann auch einem bestimmten Teil des Systems die für ihn berechnete Association des konkreten Stoffes unmittelbar vorausgeschickt werden, m. a. W. jedem Associationsabschnitt kann sofort die Abstraktion des in ihm enthaltenen begrifflichen Materials folgen.

Ist also beispielsweise das neu angeeignete Lied in Bezug auf seinen Toninhalt mit einem früher behandelten Liede verglichen, dann kann das gefundene Gemeinsame sofort in den Satz zusammengefasst werden: Beide Lieder sind aus den Tönen der G-dur-Leiter zusammengesetzt — oder: in den Liedern A, B, C ist G der Anfangston und Schlusston. Nachdem dies geschehen ist, wird die Vergleichung weiter fortgesetzt und wieder durch einen Abstraktionsprozess abgelöst. — So kommen die Schüler, ganz wie es die Entwickelungsgesetze des Geistes fordern, auf induktivem Wege in den Besitz verschiedener musikalischer Grundbegriffe, Gesetze und Regeln. Der Wert dieses Besitzes würde sich aber auf ein Geringes reduzieren, wenn die Schüler die erworbenen Elemente der Musiklehre nur auf jene konkreten Stoffe anzuwenden vermöchten, aus denen sie gewonnen wurden, wenn sie also z. B. die Tonart, das Tongeschlecht, die Taktart und Taktordnung nur an jenen Melodien zu bestimmen imstande wären, die bei dem Abstraktionsprozess für diese Begriffe beteiligt waren. Die Schüler müssen deshalb angeleitet und geübt werden, auch andere Tonverbindungen, andere Melodien in den Umfang dieser Begriffe einzuordnen, die Regeln und Gesetze auch auf noch fremde Tonsätze zu übertragen. Die unterrichtliche Thätigkeit hierfür bildet die letzte der formalen Stufen: die **Stufe der Anwendung oder der Methode**. Werden diese Übungen umfassend genug vorgenommen, dann wird der Schüler mit ziemlicher Sicherheit auch bei ganz neuen Liedern, die ihm vorgeführt werden, zu bestimmen vermögen, in welcher Tonart dieselben stehen, welchem Tongeschlecht sie angehören, welcher Art die rhythmische Gliederung ist u. s. w. Er wird dann auch die Gesetze des Atmens, der Tonbildung, der Aussprache beim Singen

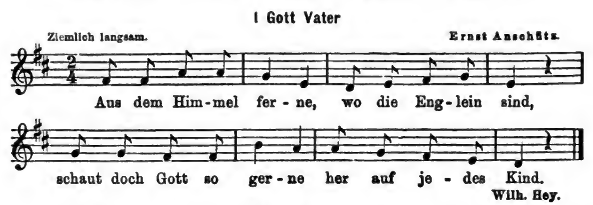
von solchen Liedern beachten, die unterrichtlich noch nicht behandelt wurden. Zu Übungen in der Anwendung gehört auch das Transponieren einer Melodie in eine andere Tonart, die Übertragung eines Tonsatzes aus der Tonschrift in die Intervallenschrift, das Singen verschiedener Texte zu derselben Melodie, die Reproduktion der Tonleiter in verschiedener Richtung und von verschiedenen Punkten aus, das Zusammensingen der Töne des Dreiklanges so, dass immer ein anderer Ton unten zu liegen kommt und dgl.

Ausser den hier aufgezählten Liedern, von denen das eine oder andere auch ausfallen kann, wird der Gesangunterricht, den besonderen Forderungen des Schullebens entsprechend, auch noch andere Lieder einzuüben haben, so beim Herannahen des Frühlings das Liedchen: „Winter ade“, zur Weihnachtszeit: „Alle Jahre wieder“ u. s. w. Bei der Aneignung dieser Lieder kann man sich auf die ersten zwei Formalstufen beschränken. Erst der spätere Unterricht hat sie in Beziehung zu anderen Unterrichtsstoffen zu bringen und systematisch einzuordnen.

C Die Ausführung und die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schuljahre

1. Schuljahr: Singen bloss nach dem Gehöre

Zum Märchen Der Wolf und die sieben Geisslein.



Ziel: Ihr sollt heute ein Liedchen vom lieben Gott singen lernen.

I. Stufe. Der liebe Gott wohnt im Himmel. Er beschützt die Kinder. Er bewacht sie, wenn die Eltern nicht bei ihnen sind.

II. Stufe. Aneignung des Textes, zunächst der 1. Strophe nach Inhalt und Form. Lautes, richtig accentuiertes Vorsprechen durch den Lehrer, Zeile um Zeile. Aufforderung zum Nachsprechen. Nachsprechen der Zeile durch die sich hierzu meldenden Schüler, einzeln und im Chor. Nachsprechen der Zeile durch schwächere Schüler. Hierauf graphische Darstellung des rhythmisierten Textes in folgender Weise:

Zeile 1: . . . . — .
Zeile 2: . . . . —
Zeile 3: . . . . — .
Zeile 4: . . . . —

Vorsingen und dann Vorspielen, endlich Vorsingen (mit Begleitung

der Violine) der ganzen Melodie in der oben notierten Tonlage. Zeilenweises Einüben. Der Lehrer singt die erste Zeile allein und nachdem er gesungen, spielt er sie, die Kinder hören zu. Der Lehrer spielt sie, die Kinder singen leise und bei den Wiederholungen kräftiger mit. Fehlerhaftes wird isoliert und besonders geübt. Sobald die Zeile von den Schülern im Chor ziemlich sicher gesungen wird, empfiehlt es sich, zum Einzelsingen überzugehen; zuerst singen bessere und dann weniger befähigte Schüler. In gleicher Weise werden alle Zeilen eingeübt. Unmittelbar nach dem Einüben der zweiten Zeile folgt die Verschmelzung der ersten mit der zweiten Zeile, nach dem Einüben der dritten die Verbindung der zweiten mit der dritten Zeile u. s. f. Einüben der folgenden Strophen.

III. Stufe. Bei den Wörtern: Tag, Nacht, Acht, Vater, allen, muss man den Mund weiter aufmachen und die Zähne weiter auseinander thun, als bei den Wörtern: Himmel, die, Kind, bitte, Schritte.

IV. Stufe. Beim Singen des *a*: Zähne auseinander! Mund ordentlich aufmachen!

V. Stufe. Singen des Vokales *a* in verschiedenen Tonlagen. Wechselweises Singen der einzelnen Zeilen und Strophen durch verschiedene Schüler und Schülerabteilungen. Später, d. h. im Anschluss an die Besprechung des Winters oder des Weihnachtsfestes wird die Melodie ohne besondere Übung mit dem Text des Liedes: „Alle Jahre wieder kommt das Christuskind“ gesungen.

Im Anschluss an das heimatliche Naturleben:

2 Der Mai*)



Ziel: Wir wollen heute ein Lied singen von dem Monat, in dem Wiesen und Bäume am schönsten aussehen.

---

*) An Stelle dieses Liedes kann auch behandelt werden: „O Tannenbaum“ oder „Ein Männlein steht im Walde“ oder „Ward ein Blümlein mir geschenket.“

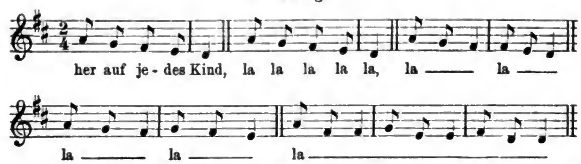
I. Stufe.

a) Reproduzierende Besprechung des Textes.

b) Musikalische Analyse im Anschluss an einzelne Stellen des schon angeeigneten Liedes.

Isolierung folgender Stelle.

Umbildungen:



Alle analytischen Übungen werden zuerst von dem Lehrer vorgesungen und dann erst von den Kindern einzeln und im Chor nachgesungen.

II. Stufe. Darbietung und Einübung der Melodie.

III. Stufe.

a) Es sind zur Vergleichung nach Höhe und Tiefe darzubieten die Töne auf „Al“ und „les“ — auf „macht“ und „frisch“ auf „lasst“ und „das“, auch Bestandteile früher gelernter Melodien sind in derselben Weise zu vergleichen.

IV. Stufe a. Es giebt hohe und tiefe Töne.

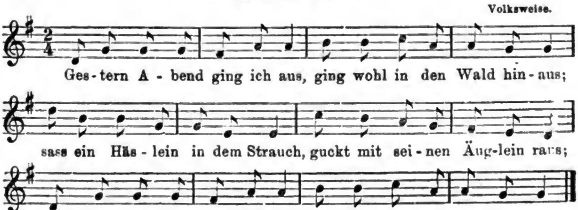
III b. Vergleichung der Töne auf „der“ und „Mai“ — auf „frisch und frei“ — auf „rings erglänzet“ — auf „duftend pranget Flur“.

IV b. Es giebt Töne, die gleich hoch sind, oder es giebt gleiche Töne.

V. Stufe. Singen des Liedes mit Markierung der rhythmischen Einteilung durch einen leichten Schlag der Hand auf die Bank bei jedem neuen Taktglied und mit unterlegtem la. Singen von Tönen in derselben und in anderen Tonlagen.

Zum Märchen: Der Fundevogel.

3 Jäger und Hase



Ziel: Ein Lied vom Jäger und vom Häslein.

I a. Wie oben.

I b.



II. Darbietung und Aneignung der Melodie.

III. Der Lehrer singt die Silben, in denen der Diphthong au vorkommt, wie folgt:



Die Kinder werden veranlasst, anzugeben, welchen Vokal sie zuerst hören, welchen zuletzt, ebenso, dass der grösste Teil der Tonzeit dem ersten Vokale a zukommt und der zweite Vokal nur kurz und ganz am Schluss gesprochen wird. Wie ist es beim Singen der Worte s e i d, k l e i n, s e i n? (aus dem vorhergehenden Liede).

IV. Bei Doppelvokalen erhält der erste Vokal den grössten Teil der Zeit; den zweiten Vokal hört man nur ganz kurz am Schluss.

V. Wie werden eu, äu, ai beim Singen ausgesprochen?

Zum Märchen: F r a u H o l l e.

4 Das Lämmchen*)

und zwar im Anschluss an die methodische Einheit: „Das Schäfchen“.



Z i e l: Das Lied von jenem L ä m m c h e n, das seiner Mutter nicht folgte und dafür auch büssen musste (oder das dafür gestraft wurde).

I a. Wie oben.

*) Oder „Auf dem grünen Rasen“ von Anschütz nach der Melodie: „Aus dem Himmel ferne.“

I b.



II. Zeilenweises Darbieten und Einüben der Melodie, wobei besonders auch darauf zu achten ist, dass der Unterschied in der Tonstärke bei der zweimal auftretenden Stelle „weiss wie Schnee“ recht klar hervortritt.

III. Der Lehrer singt die Stelle „weiss wie Schnee“, dann auch andere Stellen zuerst forte und unmittelbar darauf piano vor. Die Schüler geben an, ob stark, oder schwach gesungen wurde, und versuchen sich dann selber im forte- und pianosingen von einzelnen Figuren und Tönen.

IV. Man kann stark und schwach singen. Es giebt starke und schwache Töne.

V. Das Lied wird von zwei verschiedenen Schülerabteilungen so zum Vortrag gebracht, dass die eine Abteilung Zeile um Zeile leise (echoartig) wiederholt.

Zum Märchen: Das Lumpengesindel und Hühnchens Tod.

5 Der gute Kamerad



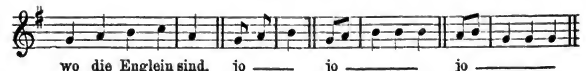
L. Uhland.

Ziel Ein Lied von einem guten Kameraden, wie das Hühnchen dem Hähnchen einer war.

I a. Besprechung des Textes mit steter Bezugnahme auf den Inhalt des Märchens.

I b.





II. Zeilenweises Vorsingen und Vorspielen, sowie Einüben der Melodie.

III. Der Lehrer, oder einzelne Schüler bringen die mehrsilbigen Wörter mit den zu ihnen gehörigen Tönen der Reihe nach so zu Gehör, dass dieselben durch das Atmen zerrissen werden, dann so, dass inmitten der einzelnen Wörter nicht geatmet wird. Die Schüler geben den Unterschied zwischen beiden Vortragsweisen an und sprechen auch ihr Gefallen, beziehungsweise Missfallen aus.

IV. Richtig atmen; die Worte dürfen nicht zerrissen werden.

V. Auf welche Silben sind die längsten Töne zu singen? Auf welche Silben sind 2 Töne zu singen?

Zum Märchen: Strohhalm, Kohle und Bohne.

6 Die Mühle



Er mah-let uns Korn zu dem kräf-ti - gen Brot, und ha-ben wir



E. Anschütz.

Ziel: Ein Lied von der Mühle und vom Müller.

I a. Reproduzierende Besprechung des Textes.

I b.







II. Darbietung und Aneignung der Melodie, des ersten Teiles auf

einmal, des zweiten Teiles in drei Abschnitten nach den Cäsuren auf „Brot“ und „Not“. Das 1. und 4. Taktteil wird beim Singen besonders hervorgehoben.

III. Beim Singen der Wörter „Korn“, „Brot“, „so“, „Not“ muss man den Mund r u n d machen, die Zähne auseinander lassen.

IV. Beim Singen des Selbstlauters o bleiben die Zähne auseinander, der Mund wird rund gemacht.

V. Singen anderer Strophen in der Weise, dass die Schüler beim 1. und 4. Taktteil mit der Hand leicht auf die Subsellie schlagen, auf klipp klapp aber mit den Händen klatschen.

Zum Märchen: D i e K o r n ä h r e.



1738.





Kaspar Neumann † 1715.

I a. Wie oben.

I b.



II. Zeilenweises Darbieten und Einüben der Melodie nach vorausgegangenem, rhythmisiertem Sprechen der Texteswörte. Die Stellen auf „haben“ und auf „Gaben“ sind besonders zu üben und zu diesem Zweck zu isolieren.

III. Der Lehrer singt einzelne Silben so, dass den Konsonanten ein Teil der Tondauer zugewiesen wird, dann so, dass die ganze Tonzeit den Vokalen zufällt. Die Schüler geben den Unterschied an mit Hinzufügung ihres Gefallensurteiles.

IV. Die Selbstlauter werden lange ausgehalten, die Mitlauter (Konsonanten) werden kurz gesprochen.

V. Auf welche Silben kommen lange Töne? Auf welche Silben kommt der höchste, auf welche der tiefste Ton?

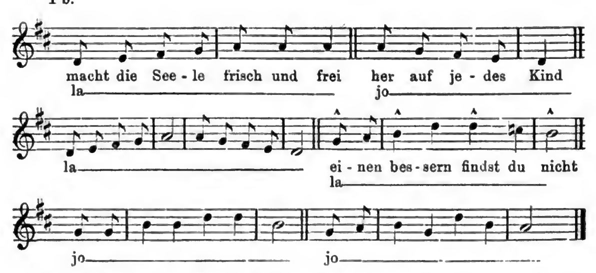
Zum Märchen: Der Wolf und der Fuchs.



Ziel: Ein Lied von dem schlauen Dieb, von dem euch erzählt wurde. Wen meine ich wohl?

I a. Wie oben.

I b.



II. Einüben der Melodie in vier Abschnitten.

III. Vergleichung der Zungenlage und der Mundstellung bei den Silben, in denen der Vokal **i** vorkommt, unter sich und mit solchen, in denen die Vokale **a** und **o** sich finden.

IV. Beim Singen des Selbstlauters **i** ist die Zungenspitze an der unteren Zahnreihe, die Mitte der Zunge am Gaumen. Lippen und Zähne dürfen nicht geschlossen sein.

V. Wie wird **a**, wie **o**, wie **i** gesungen? Singen der bekannten Tonreihe a, g, fis, c, d auf la, auf jo und mi.

Zum Märchen: Die Bremer Stadtmusikanten.

9 Das Mauerkätzchen



Ziel: Ein Lied von dem schlauesten, aber auch gefährlichsten der Bremer Stadtmusikanten. Von wem wohl?


I a. Wie oben.

I b.



II. Darbietung der ganzen Melodie. Einübung nach Zeilen.

III. Welche Stellen lauten ganz gleich? „Wer sitzt auf unsrer Mauer?“ lautet gleich mit „die Katz sitzt auf der Lauer“ — „farifara o Spätzelein“ mit „nehmt euch in Acht vorm Kätzelein“.

IV. Manche Stellen lauten ganz gleich, oder manche Stellen wiederholen sich.

V. Bezeichnung von Stellen aus anderen Melodien, die gleich lauten? Statt des Mauerkätzchens:

Der Kuckuck und der Esel







Hoffmann v. Fallersleben.

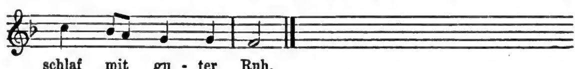
Zum Märchen: Schneeweisschen und Rosenrot.

10. Nun schlaf, mein liebes Kindelein





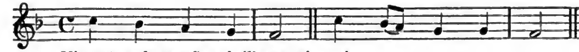
Gott, der will dein Va - ter sein, drum schlaf mit gu - ter Ruh, drum



Ziel: Ein Lied, das die Mutter den einschlafenden Kindern singt.

I a. Wie oben.

I b.



Mit untergelegter Sprechsilbe zu singen!



II. Rhythmisiertes Sprechen des Textes. Graphische Darstellung desselben.

Zeile 1 und 2 . — . — . —— . — | . — ⌒ — ——
„ 3 und 4 . — . — . —— . — | . — . — . ——

Schlusszeile: —— — ⌒ — . —— . ||

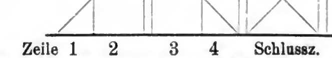
Vorsingen, Vorspielen und Einüben zeilenweise.

III. Vergleichen der beiden ersten Zeilen mit der 3. und 4. nach ihrer Ausdehnung, dann nach dem Steigen und Fallen der Töne in ihnen.

Welcher Zeile gleicht die Schlusszeile?

IV. Die 3. und 4. Zeile sind gerade so gross, wie die 1. und 2. In den beiden ersten Zeilen gehen die Töne in die Höhe, in der 3.

und 4. Zeile fallen sie. Die Schlusszeile ist eine Wiederholung der 4. Zeile. Mit der 4. Zeile könnte man schliessen. Zeichnung:



V. Darstellung des Steigens und Fallens der Töne bei anderen Liedern.

Zum Märchen: Die Sternthaler



Ziel: Ein Lied von den Sternen des lieben Gottes. Welches Lied wird das wohl sein? (Der Text wird als bekannt vorausgesetzt.)

I a. Wiederholung des Textes unter Beziehung auf das Märchen.

I b.



II. Stufe. Abschnittsweises Darbieten und Einüben der Melodie.

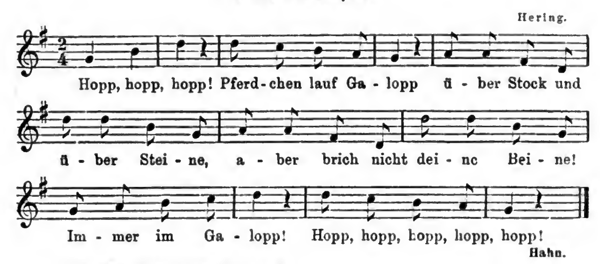
III. Stufe. Vergleichen der vom Lehrer vorzusingenden Töne auf „weisst du“ und auf „wie viel“, auf „Himmels“ und auf „zelt“, auf „alle“ und auf „Welt“ etc. in bezug auf ihre Dauer. Die Töne auf „weisst du“, auf „Himmels“ und auf „alle“ sind kurz; die Töne zu „wie viel“, zu „zelt“, zu „Welt“ etc. sind lang. Die Vergleichungen können auch auf andere Lieder ausgedehnt werden.

IV. Es giebt lange und giebt kurze Töne.

V. Stufe. Die folgenden Strophen werden ohne besondere Vorübung zur Melodie gesungen. Graphische Darstellung.

Zum Märchen: Der Arme und der Reiche.

12 Das Steckenpferd



Ziel: Ein Lied vom Pferd.

I a. Wie oben.

I b.



II. Darbietung und Einübung in drei Abschnitten.

III. Vergleichung der im 1. Schuljahr gelernten Lieder in bezug auf ihren Textinhalt.

IV. Wir haben gelernt: fünf Tierlieder, ein Jägerlied, ein Soldatenlied, ein Müllerlied, ein Frühlingslied und zwei Lieder vom lieben Gott (religiöse Lieder).

V. Einordnung der einzelnen ausser der Reihe zu nennenden Lieder in die Liedergruppe. Aufzählung der Lieder, welche die Gruppe der religiösen Lieder bilden, dann jener, die die Gruppe der Tierlieder ausmachen.

Zusammenstellung der für das 1. Schuljahr behandelten Lieder.

1. Aus dem Himmel ferne.
2. Alles neu macht der Mai.
3. Gestern Abend ging ich aus
4. Ein junges Lämmlein weiss wie Schnee.
5. Ich hatt' einen Kameraden.
6. Es klappert die Mühle.
7. O Gott, von dem wir Alles haben.
8. Fuchs, du hast die Gans gestohlen.
9. Wer sitzt auf unsrer Mauer.
10. Nun schlaf, mein liebes Kindelein.
11. Weisst du, wie viel Sterne stehen.
12. Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp.

Zusammenstellung der gewonnenen musiktheoretischen Sätze:

I.

1. Beim Singen des **a** Zähne auseinander — Mund weit aufmachen.

2. Beim Singen des **o** wird der Mund gerundet, die Zähne bleiben auseinander.

3. Die Wörter dürfen durch das Atmen nicht zerrissen werden.

4. Die Selbstlauter werden lange ausgehalten; die Mitlauter werden kurz gesprochen.

5. Beim Singen des **i** dürfen Lippen und Zähne nicht geschlossen werden. Die Zungenspitze ist an der unteren Zahnreihe, die Mitte der Zunge ist nahe am Gaumen.

6. Bei Doppelvokalen erhält der erste Vokal den grössten Teil der Zeit; den zweiten Vokal hört man nur ganz kurz am Schluss.

II.

7. Es giebt lange und kurze Töne.

8. Die langen Töne kommen auf die schweren Silben, die kurzen Töne auf die leichten Silben.

III.

9. Es giebt hohe und tiefe und gleichhohe Töne.

10. Manche Stellen lauten ganz gleich; manche Stellen wiederholen sich.

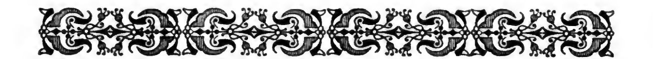
IV.

11. Man kann stark und schwach singen; es giebt starke und schwache Töne.

V.

12. Es giebt religiöse Lieder, Jägerlieder etc.

Schwabach. J. Helm.



III Lesen und Schreiben

Litteratur: Barth, Dr. E., Das erste Lesen und Schreiben. (Monatsblätter für wissenschaftl. Pädagogik 1865.) Berger, Dr. W., Beiträge zum Muttersprachunterricht des ersten Schuljahrs. Tauberbischofsheim 1879. Bräutigam, Vorkursus im ersten Schuljahr. Wien 1887. Fechner, H., Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1882. Fechner, H., Grundriss der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. Berlin 1884. S. auch Geschichte der Methodik von Dr. C. Kehr. Gutzmann, A., Des Kindes Sprache u. Sprachfehler. 1865. Gutzmann, Dr. H., Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht 1897. Klauwell, Das erste Schuljahr 1879. Lehmensick u. Fechner, Lesen u. Leseunterricht. (Im Encyklop. Handbuch der Pädag. herausgegeben von Dr. W. Rein. Langensalza 1897 4. B.) Pickel, A., Anweisung zum elementaren Lese- u. Schreibunterricht. Schindler, L., Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht 1876. Tesch, P., Geschichte der Methodik des ersten Leseunterrichts 1891. Verzeichnis von Fibeln s. bei Fechner.

I Der Stoff

a) Wann der Lese- und Schreibunterricht beginnen soll

In weiten Kreisen galt es früher als ausgemachte Sache, dass die Hauptaufgabe des ersten Schuljahrs in der Erreichung einer gewissen Lese- und Schreibfertigkeit zu suchen sei. Deshalb erhielt dieser Unterricht auf dem Stundenplan die meiste Zeit zugewiesen und begann oft schon mit dem zweiten Schultage, nachdem man sich am ersten mit den Schülern notdürftig bekannt gemacht hatte. War das naturgemäss?*) „Es wird wohl kaum jemand behaupten wollen, dass Lesen und Schreiben für die eben eingeführten Schüler die natürlichsten Unterrichtsgegenstände seien. Sie sind für dieses Alter gerade die allernaturwidrigsten. Jetzt tritt das Kind aus seiner heiter lachenden Kinderwelt voll Blumen und Sonnenschein in die ihm neue Welt der Schule ein. Dort harmloses Spiel, heiteres Ergehen in Gottes schöner Natur an Vater- und Mutterhand, Greifen nach dem bunten Schmetterling und nach allem Glänzenden, Aufmerken nur auf das Auffälligste in seiner Umgebung, Erfassen nur des Total-

*) Über die psychologischen Bedingungen, welche beim Lesen und Schreiben in Betracht kommen, vergl. Barth, Dr. E., a. a. O. S. 89.

eindrucks der Dinge völliges Befriedigtsein an der äusserlichen Erscheinung der Gegenstände, namentlich alles Lebendigen und Beweglichen — hier nun plötzlich diese kleinen gotischen Buchstaben, die toten unbeweglichen Lettern, die auch nicht das allergeringste Interesse für das Kindesauge haben, alle eins dem andern ähnlich, so starr, dem Kindesauge so fern. Denkt euch doch nur einmal in des Kindes Seele! Wie grausam ist ein solches Verfahren!" (Vogel, Die Bürgerschule zu Leipzig, 1842.) Es geschah aber doch. Denn erstens meinten viele, die Schule müsse den Eltern möglichst schnell ein Unterrichtsergebnis zeigen; zweitens wurde behauptet, der erste Lese- und Schreibunterricht sei mit vielen rein mechanischen Dingen verknüpft, die je eher, je besser überwunden würden, und drittens, Lesen und Schreiben seien sehr wichtige, für die Kinder vielleicht die wichtigsten Lehrgegenstände. Diese „Gründe" sind jedoch durchaus nicht so zwingender Natur, dass man ihretwegen im ersten Schuljahr sofort mit Lesen und Schreiben beginnen müsse. Denn heute hat es erstens die Schule nicht mehr nötig, durch „sichtbare Leistungen" sich das Vertrauen des Publikums zu erwerben. Zweitens können auch die „mechanischen Dinge" den frühen Beginn des Leseunterrichts nicht veranlassen. Treten ihrer beim Lese- und Schreibunterricht zu viele auf, dann ist er nicht der rechte, und ihre Überwindung wird jüngern Schülern gewiss nicht leichter fallen als ältern. — Der dritte „Grund" verdient eine nähere Beleuchtung. Zunächst mag darauf hingewiesen sein, dass in der Behauptung, „Lesen und Schreiben seien sehr wichtige Dinge, auch schon für Kinder," noch nicht die Forderung liegt, „Lesen und Schreiben müssen die ersten Unterrichtsgegenstände sein". Man kann vielmehr geltend machen, dass die zu frühzeitige und zu starke Betonung derselben der gleichmässigen Ausbildung des Kindes Gefahr bringt. Wir führen hier z. B. eine Meinung des Herrn Geh. Rat Schöne an:*) „Lesen und Schreiben sind das erste, was die Schule dem Kinde zu lehren unternimmt und zur Geläufigkeit ausbildet und sind so sehr die Voraussetzung, gewissermassen das Handwerkszeug zur Gewinnung jeder weitern Bildung, aller Kenntnisse und Einsichten, dass wir uns gewöhnt haben, den Bildungsgrad der Völker an dem Massstab der Verbreitung jener Fertigkeiten, an der Zahl derer unter den einzelnen Völkern, welche lesen und schreiben können, zu messen. Dies hat für die heutige Welt unzweifelhaft seine Berechtigung. Allein vergessen dürfen wir nicht, dass ein sehr hoher Grad von Bildung unter andern Verhältnissen ohne jene Fertigkeiten möglich gewesen ist. Wenn man bedenkt, dass Wolfram von Eschenbach seinen Parzival dichtete, ohne des Lesens und Schreibens kundig zu sein, dass noch im Zeitalter der Renaissance und ihrer hochentwickelten Litteratur einer der grössten Architekten aller Zeiten, Bramante, von mehrern Zeitgenossen den Analfabeti zugezählt wird, so liegt die Frage nahe, ob die Alleinherrschaft des Lesens und Schreibens in den Elementen unserer Bildung ganz ohne Gefahr sei. Beobachtungen, die wir täglich machen, scheinen mir darauf hinzuweisen, dass hier in

*) Schöne, R., Geh. Ober-Reg.-Rat, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Berlin 1878.

der That eine Gefahr bestehe. — Wir können uns nicht verhehlen: die grosse Mehrzahl gerade der Gebildeten hat verlernt oder nie gelernt, die Dinge in ihren sinnlichen Erscheinungen vollständig und naiv aufzufassen, und begnügt sich, statt ein sinnliches Gesamtbild von dem, was uns umgiebt, nach Form und Farben in sich aufzunehmen, gewissermassen mit einem Verzeichnis der Dinge, die in ihren Gesichtskreis treten, begnügt sich mit dem Namen statt der Sache. Sehr verschiedene Faktoren mögen zusammenwirken, um diese Gewöhnung oder Entwöhnung unseres Auges herbeizuführen. Einen sehr wesentlichen Anteil daran hat ohne Zweifel die frühe Nötigung vielen Lesens und Schreibens, das zu einer völligen Geläufigkeit ausgebildet und sehr vielfach in seiner Wirkung durch das Notenlesen beim Musizieren noch verstärkt wird. In der That beruht das geläufige Lesen recht eigentlich auf derjenigen Art des Sehens, der wir im Leben in der Regel begegnen: geläufiges Lesen ist nur dadurch möglich, dass wir beim einzelnen Buchstaben auf nichts als auf das, was ihn als solchen charakterisiert, achten und uns nicht damit aufhalten, das, was etwa die einzelnen Exemplare von einander unterscheidet, zu bemerken. — An unseren eigenen Kindern können wir, wenn ich nicht irre, die Beobachtung machen, dass von dem Augenblicke an, wo sie sich des Lesens hinreichend bemächtigt haben, um ohne zu grosse Mühe zu verstehen, was sie lesen und somit aus Interesse am Inhalt mit eigenem Triebe zu lesen beginnen, ihr Interesse an andern sie umgebenden Dingen, ihre Empfänglichkeit für äussere Eindrücke nach und nach merkwürdige Schwächung erleidet."

Wenn wir diesen Bemerkungen zustimmen, so soll damit keine Geringschätzung des Lese- und Schreibunterrichts ausgesprochen sein. Wir halten diesen Unterricht vielmehr für einen sehr wichtigen; doch darf er nicht die Alleinherschaft, nicht einmal die Oberherrschaft im Schulunterricht beanspruchen.

Den vereinzelten Stimmen, die den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben sehr weit — sogar bis zum zehnten und zwölften Jahr — hinausschieben wollen, stimmen wir nicht bei, wir verweisen ihn nicht einmal aus dem ersten Schuljahr, möchten aber das zweite auch noch darauf verwendet wissen. In den nächsten Schuljahren ist einige Fertigkeit im Lesen und Schreiben sehr wünschenswert, weil mit ihrer Hilfe die Ergebnisse des mündlichen Unterrichtes befestigt (Stichworte) und erweitert werden können. Für ungeteilte Schulen muss auch aus rein praktischen Gründen — stille Beschäftigung einzelner Abteilungen — möglichst bald ein gewisses Ziel erreicht sein.

Die Schwierigkeiten des Unterrichts fallen bei der jetzigen Ausbildung des Lehrverfahrens nicht stark ins Gewicht, da man wohl nirgends mehr unvermittelt mit Erlernung der Buchstaben beginnt, oder durch „das geistlose Buchstabierverfahren die Kinder um Zeit, Verstand und Gesundheit" bringt. Wenn man den Beginn des eigentlichen Lese- und Schreibunterrichts in die zweite Hälfte des ersten Schuljahrs verlegt, so dürfte das weder zu früh, noch zu spät sein Die Schüler sind dann durch den Gesinnungs- und naturkundlichen Unterricht und durch die damit zu verbindenden Sprechübungen sprachlich

genügend vorbereitet, sodass besondere Sprechübungen, als Vorübungen fürs Lesen in Wegfall kommen können. Dem Schreibunterricht ist ebenfalls vorgearbeitet durch das vorangegangene malende Zeichnen. Mit Abtrennung dieser Vorübungen vom eigentlichen Lese- und Schreibstoff gewinnt man auch mehr Freiheit in Bezug auf Auswahl und Anordnung desselben; beides kann mehr nach sachlichen Gesichtspunkten, als nach einer bloss genetischen Stufenfolge der Buchstaben geschehen.

b. Gesichtspunkte für Auswahl des Übungsstoffs

In früherer Zeit war das Lehrverfahren, die sogenannte Methode, ausschliesslich massgebend für die Wahl des Stoffs zum ersten Lesen und Schreiben. Beim Lesen wurden zunächst die einzelnen Buchstaben, bez. die Laute gelernt, entweder in alphabetischer Reihenfolge, oder zunächst die Vokale, dann die Konsonanten. Hierauf stellte man, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend, alle möglichen und unmöglichen Lautverbindungen zusammen, z. B. ab, eb, ib; arbst, erbst, irbst; schnarpls, schnirpls, schnorpls. Dass unter diesen Lautzusammenstellungen auch wirkliche Wörter vorkamen, war nicht zu umgehen, sicher kam es aber vielen Fibelschreibern nicht darauf an. Nach diesen Übungen trat erst das eigentliche Wort- und Satzlesen ein, natürlich wieder hübsch systematisch: einsilbige, zweisilbige u. s. w. Wörter, Geschichtchen und Gedichtchen, die nur einsilbige, dann auch zweisilbige u. s. w. Wörter enthielten.*) Für den Schreibstoff war die Leichtigkeit der Buchstabendarstellung massgebend; mit dem Lesestoff stand er in keiner Verbindung. Endlich kam man aber doch zu der Einsicht, die Kinder würden mit recht sonderbarem Stoff geplagt, und man könne das Lesen auch an besserm lehren und lernen. „Vermeide möglichst alle sinnlosen Lautzusammenstellungen!“ wurde nun Richtschnur für den Lesestoff der Fibel.**) Man gab also wirkliche Wörter, bei denen sich Schüler und Lehrer auch etwas denken konnten, und glaubte, dadurch die „Anleitung zum gedankenlosen Lesen“ umgangen zu haben. Da das Wort seine Bedeutung aber erst als Teil des Satzes erhält, sollte es nur als Teil eines solchen, und ebenso der Laut nur als Teil eines Worts gleich von der ersten Stunde an auftreten. Damit hatte man gewiss das Richtige getroffen; aber in der weitern Folge blieb man sich nicht immer der aufgestellten Forderung

*) Z. B. Milch schmeckt sehr gut,
macht leicht das Blut
und froh den Mut.

**) Zur allgemeinen Anerkennung gelangte übrigens diese Forderung nicht. Goltzsch z. B. meint: „Es beruht auf einem seltsamen Missverständnis der Sache, sich über das Lesen bedeutungsloser Silben auch beim allerersten Leseunterricht als über Etwas zu ereifern, wodurch die Kinder zur Gedankenlosigkeit gewöhnt würden. Durch Ausgehen von Sätzen und Wörtern gleich in der ersten Lesestunde, um die Kinder zur Kenntnis der Laute und der Bedeutung der Buchstaben zu führen, wird das Nachdenken der Kinder von dem, was es zunächst aufzufassen und zu lernen giebt, abgeführt.“

bewusst. Lüben und Nacke lassen nach verhältnismässig wenigen Übungen sofort einfache Sätze und dann kleine Aufsätze lesen. Die meisten Fibeln enthalten aber heute noch so bunt zusammengewürfelten Lesestoff, dass derselbe unmöglich so schnell in einem Kindesgeiste Aufnahme finden kann als er gelesen wird*) Ausserdem bringen sie eine Menge Stoff, der dem Kind augenblicklich sehr fern liegt oder unverständlich ist, so dass man entweder mit dem Lesen nicht vorwärts kommt, weil es zu viel zu erklären und zu fragen giebt, oder dass man eben mechanisch lesen lassen muss.**) Dadurch werden aber die Schüler angeleitet, „nicht auf den Inhalt zu merken, sondern sich dieser Anstrengung zu entwöhnen.“ Wäre man sich über die eigentliche Aufgabe des ersten Lese- und Schreibunterrichts immer klar gewesen, so würde solcher Stoff, der auf Schritt und Tritt eingehender Besprechung bedarf, nicht in die Fibeln gekommen sein.***) Verlangt man doch noch von einem Lesebuch für die ersten Schuljahre, sein Inhalt solle wenig oder keiner Erklärung bedürfen. Denn hier ist es ebensowenig als bei Beginn Aufgabe des Leseunterrichts, den Gedankenkreis des Schülers zu erweitern und zu ordnen. In den Lese- oder Schreibstunden soll der Schüler seine Kraft auf das Lesen bezw. Schreiben konzentrieren können. Deshalb muss ihm (möglichst) der Stoff bekannt sein. Am besten wird man fahren, wenn der Stoff den bereits geklärten und geordneten Gedankenreihen des Schülers entnommen wird, weil er dann in genügender Klarheit ins Bewusstsein tritt, sobald durch das Wort daran erinnert wird; und auch an Interesse für diesen Stoff wird es dann nicht fehlen. Das Interesse ist jedoch nicht so stark als bei einem neuen Stoff, wo es leicht so gross werden kann, dass es die Laut- bezw. Buchstabenvorstellungen verdunkelt, also dem Lesen und Schreiben hindernd in den Weg tritt.†)

---

*) Einige Beispiele: Salbe, Falbe, Silbe.
Kasten, Husten, Bürsten, Fürsten, Fenster, Ostern.
Die Anfertigung einer Fibel mag dann freilich nicht schwer sein. Wenn die Schüler aber bei jedem Worte sich wirklich etwas „denken“ sollten, so möchte es in ihrem Kopf sehr bunt durcheinander gehen. — Wenigstens auf der zweiten Stufe (s u.) muss Zusammenhang des Lesestoffs angestrebt werden. Auf der fünften Stufe, besonders bei den neuen Wortbildungen durch Umänderung von Lauten und Lautgruppen, wird man sich mehr Freiheit gestatten dürfen.

**) Auch das bekannte „Streben nach Vollständigkeit“ bringt ungehörigen Lesestoff in den ersten Unterricht. Was sollen die kleinen Leseschüler z. B. mit „Ysop, York und Xerxes“ anfangen!

***) Hierzu ein Beispiel: In meinem Hause wohnte zeitweilig ein intelligentes Grossstadtkind, das mit dem sechsten Lebensjahr ebenfalls lesen lernen sollte. Die Bonne bez. Lehrerin mühte sich vergebens ab, die gewünschten Fortschritte zu erzielen. Da wurde nun ein damals siebenjähriger Junge zu Hilfe gerufen, um zu zeigen, „wie es in der Schule gemacht werde“. Nach kurzer Zeit kam er wieder zurück und sagte: „Das kann ja nichts mit dem Lesen werden; Ella fragt bei jedem Wort erst, ‚was das ist‘, und dabei vergisst sie die Buchstaben wieder“. Sch.

†) Heute behandelt der Anschauungsunterricht z. B. den Fisch,

Es wird sich nun fragen, sollen Gedankenreihen mit vorwiegender Rücksicht auf den Lese- und Schreibstoff gebildet, und soll dieser dadurch der Mittelpunkt des ersten Unterrichts werden?

Wir verneinen dies, weil auch der erste Unterricht nach viel wichtigern Gesichtspunkten ausgewählt und angeordnet sein muss. Eine Vereinigung der verschiedenen Rücksichten, die ja vielfach versucht worden ist, halten wir, vorläufig wenigstens, für unmöglich. So stösst z. B. der „vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht" bei seinem Streben, jedem Gegenstand gerecht zu werden, gewöhnlich auf arge Schwierigkeiten. Lässt man einen zweckmässig geordneten Anschauungsunterricht in den Vordergrund treten, so kann ein richtig abgestufter Lese- und Schreibunterricht sich nicht anschliessen, oder muss zu etwas Falschem — kleinen Anfangsbuchstaben bei Hauptwörtern — seine Zuflucht nehmen. Stellt man die einfachsten Schriftformen und Lautverbindungen obenan — z. B. die Wörtchen in, ein — so fehlt der konkrete Stoff zum Anschauungsunterricht. Schlägt man einen Mittelweg ein, so entsteht ein Anschauungsunterricht, dem jedes Prinzip, besonders jedes einigende, vollständig abgeht.*) Es ist begreiflich, dass man mit Jütting „die Herstellung, richtiger Verbesserung der Fibel, als eines der schwierigsten Probleme der Unterrichtskunst" ansieht, und dass manche Fibelschreiber schon die Aufstellung einer neuen Reihe von „Normalwörtern" als grosse Errungenschaft preisen. Als ein Fortschritt ist hervorzuheben, dass viele wenigstens die Vorübungen zum Lesen an Erzählungen und Gedichte anschliessen.)

Geht dem Lese- und Schreibunterricht Gesinnungs- und naturkundlicher Unterricht voraus und zur Seite, so hat jener überhaupt nicht nötig, für Stoff zu sorgen, er hat aus dem vorhandenen Material nur auszuwählen.

Den auszuwählenden Stoff geben wir hier nur im allgemeinen an.**) Wie die meisten Fibeln den Lehrstoff in zwei Abschnitte bringen, von denen der erste die Elemente des Lesenlernens, der zweite Übungsstücke enthält, so teilen auch wir dieselben in zwei Teile. Nur vom ersten ist hier die Rede. (Zu diesem rechnen wir auch den Sprechstoff für die Vorübungen.)

Da wir vom Satze ausgehen und den Schülern zunächst zum Bewusstsein bringen müssen, dass das Wort ein Teil des Satzes ist, so wählen wir aus dem behandelten Gesinnungs- oder heimatkundlichen Unterrichtsstoff einfache Sätze aus, oder formen einen Abschnitt

---

morgen das Rad, übermorgen den Hut, das nächste mal den Topf, oder: Leiter, Gans, Feder, Mond, Baum!!

*) Um weitere Anfragen zu vermeiden, sei bemerkt, dass wir nicht in der Lage gewesen sind, eine Fibel zu schreiben. — Die zweite Hälfte einer solchen ist unter dem Titel: Das erste Lesebuch in drei Auflagen erschienen. (Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.)

**) Es würden uns sonst die geeigneten Wörter zur Klarstellung der Vokale fehlen. Die Schüler analysieren gewöhnlich auch von selbst diese Wörter. Vergl. Krügel, Auswahl des Fibelstoffes im Anschluss an den Gesinnungsunterricht. Weimar, Kirchen- und Schulblatt 1878.

einer Erzählung in solche um und zerlegen sie in Wörter. Daran schliesst sich die Zerlegung der Wörter in Silben. Wir brauchen also Sätze mit ein- und mehrsilbigen Wörtern. Für die nächste Stufe, Zerlegung des Worts in seine Laute, bedarf es einer sorgfältigen Auswahl von Wörtern. Wörter mit schwierigen Konsonantenhäufungen sind wenigstens zunächst ausgeschlossen, dagegen können Wörter aufgenommen werden, die sogen. stumme Buchstaben enthalten, z. B. Uhr, Ohr. Wörter, die beim Lesen und Schreiben benutzt werden können, erhalten den Vorzug.

Für den eigentlichen Lese- und Schreibstoff gilt im allgemeinen: Mündliche und schriftliche Darstellung müssen im Anfange des Unterrichts genau übereinstimmen;*) deshalb nur Wörter, bei denen Laut und Zeichen sich decken (also nicht z. B. Leben, Vieh.) Alle Wörter mit mehrzeichigen Lauten sind vorerst ausgeschlossen.**) Durch strenge Befolgung dieser Forderungen würde jedoch der Stoff zu sehr beschränkt und das Satzlesen zu weit hinausgeschoben werden, besonders weil die so häufig vorkommenden Wörter mit den Endungen el, en, er u. s. w. vermieden werden müssten. Deshalb gestatten wir uns etwas mehr Freiheit in der Auswahl der Wörter, und umgehen die Verwirrung, die leicht eintritt, wenn ein Buchstabe mehrere Laute bezeichnet (b = b und w, e = é und è,) dadurch, dass wir dergleichen Wörter bezw. Endungen mündlich nicht zerlegen und auch beim Lesen und Schreiben als Ganzes („Monogramme") auffassen lassen. (So wird z. B. ei oder au an der Lesemaschine nicht aus e und i oder a und u zusammengesetzt und e-i = ei, a-u = au lautiert, sondern ei steht auf einem Buchstabentäfelchen, desgleichen die Endungen er, en, el u. s. w., die Artikel der, die, das u. s. w.)

---

*) Ziller: „Die Grenze zwischen den Worten des Märchensprachstoffs und denen der Robinsonfibel ist nach dem Gesetz der successiven Klarheit so zu ziehen: dort Worte in der Sphäre der Elementarschrift, bei denen Laut und Zeichen genau zusammenstimmen; hier Worte ohne alle Beschränkung. Die gezogene Grenze sichert zugleich dem sprachlichen Anschauungsunterricht des ersten Schuljahrs die als Grundlegung für Orthographie so höchst notwendige Genauigkeit der Zerlegung, die der Vogelschen Methode der Normalworte durchgängig fehlt Ohne Festhalten der hier angegebenen Grenze trennt sich die Lesefertigkeit des Zöglings von seiner Schreibfertigkeit Es entsteht dann im ersten Schuljahr bei aller Lesefertigkeit nicht zuverlässig die Gewohnheit sorgfältigen Zerlegens der Silben bei dem Zögling, weil Wörter eingemischt werden, bei denen Schreiben und Lesen sich trennen."

**) Wir stimmen also durchaus nicht zu, wenn schon in den ersten Übungen folgende Wörter nebeneinander vorkommen:

elf, Feld, Heft.
Säbel, bald, bete, labe, Rabe.

Dadurch wird dem Schüler das Lautieren wesentlich erschwert. — Wir haben öfter gehört, dass der Lehrer lautieren lässt: H-e = He, He-f = Hef (das e wie in Beet) und dann plötzlich verlangt, in „Heft" soll das e anders klingen. Oder: b-e = be, be-l = bel (das e geschlossen und b = b; dann aber Sä-bel = Säwell. Für den Leseanfänger heisst e = e und b = b; el heisst niemals eel, er niemals eer.

Unser Lese- und Schreibunterricht im ersten Schuljahr charakterisiert sich also nach dem Voranstehenden durch Folgendes:

1. Er beginnt nicht sofort mit dem Eintritt des Kindes in die Schule, wird aber auch nicht zu weit hinausgeschoben.
2. Er entnimmt seinen Stoff möglichst dem bereits behandelten Gesinnungs- und naturkundlichen Unterricht; er selbst ist nicht der Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts.
3. Er setzt mündliche Vorübungen für das Lesen und schriftliche für das Schreiben voraus.
4. Er vermeidet möglichst Verwirrung in den Lautbezeichnungen.

2 Gliederung des Stoffs

Wie aus dem folgenden Abschnitt zu ersehen ist, wenden wir im ersten Lese- und Schreibunterricht das Normalwörterverfahren an, aber nicht in seiner ursprünglichen Form. Die Normalwörter behandeln wir ähnlich wie methodische Einheiten. Eine unveränderliche Reihe ist nicht nötig; die Wörter sollen sich vielmehr dem andern Unterricht und sonstigen Umständen anpassen. Die Schreibschwierigkeit der einzelnen Wörter ist nicht massgebend für die Aufeinanderfolge, da das Zeichnen dem Schreiben vorgearbeitet hat.

Über die Eigenschaften eines Normalworts werden wir uns weiter unten aussprechen.

3 Das Lehrverfahren

a. Die gebräuchlichsten Leselehrarten*)

Da Lesen und Schreiben zu den ältesten Lehrgegenständen gehören, so nimmt es nicht wunder, dass das Unterrichtsverfahren bei ihnen mannigfache Bearbeitung und grosse Vervollkommnung gefunden hat. Es wird sich deshalb fragen, ob wir den vorhandenen Lehrarten noch etwas hinzufügen, oder eine derselben einfach anzunehmen haben. Eine kurze Betrachtung der hauptsächlichsten Leselehrarten (der sogen. Lesemethoden) wird am besten zeigen, wie weit dieselben den Anforderungen der auf Herbartischen Grundsätzen fussenden Methodik gerecht werden.

Das älteste Verfahren beim Lesenlehren, von dem wir wirklich Kenntnis haben, ist das Buchstabierverfahren.**)

*) Nur die hauptsächlichsten Lehrarten können wir kurz anführen; denn der Abarten ist Legion. Es gab eine Zeit, wo jeder Fibelschreiber eine neue „Methode“ erfand. Näheres in den Schriften von Kehr, Schlimbach, Jütting, Schindler, Fechner u. s. w. Fechners Schrift: „Methoden des ersten Leseunterrichts“ ist die ausführlichste.

**) Einige, z. B. Schindler, meinen zwar, die Griechen hätten lautiert, weil Aristoteles Vokale, Halbvokale und lautlose Buchstaben unterscheidet. Auch der Rhetor Dionysios von Halikarnass schreibt: Wenn wir Grammatik lernen, so nehmen wir zuerst die Benennungen für die Elemente

Das Wesen desselben besteht darin, dass der Schüler zunächst die Buchstaben **namen** kennen lernen und dann die mechanische Fertigkeit erlangen muss, aus der Buchstabenfolge und dem Umrisse eines so und so oft buchstabierten Worts sich an die Aussprache desselben zu erinnern. Neue Silben oder Wörter, deren Buchstabenfolge noch nicht im Gedächtnis ist, sind trotz der bekannten Buchstaben dem Schüler völlig neu. Vor- und Nachsprechen der Buchstaben, Silben und Wörter, das war die ganze Lehrweise. Deshalb wäre das Lesenlernen eine Riesenaufgabe für das Gedächtnis gewesen, wenn der Schüler nicht nach und nach von selbst und unbewusst die Laute von den Buchstaben abzulösen gelernt hätte. Dass das Buchstabieren nicht das rechte Verfahren war, hat man zu allen Zeiten gefühlt und dasselbe oft ganz fürchterlich geschmäht,*) ohne zu erkennen, dass es zum Lesenlernen überhaupt sehr ungeeignet ist.**) Man suchte es deshalb nur zu verbessern, d. h weniger qualvoll zu machen. Von der Buchstaben-Tragödie des athenischen Lustspieldichters Kalias (400 v. Chr.) und den elfenbeinernen Buchstaben Quintilians bis zu dem Buchstabenessen Basedows und den Spässchen***) neuerer Methodiker lässt sich das Ringen nach Befreiung von diesem lästigen Lehrverfahren

der Stimme, d. h. die Buchstaben in uns auf, dann ihre Form und **Bedeutung**, hierauf das Zusammenfassen derselben zu Silben und die einschlägigen Lautveränderungen oder Flexionen." Vergl. dazu **Grasberger**, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, Würzburg 1875. Dass das Buchstabierverfahren das älteste Lehrverfahren **überhaupt** sei, ist aus theoretischen Gründen zu bezweifeln. Auf alle Fälle musste man erst erkannt haben, dass das Wort aus Lauten bestehe, und diese kennen, bevor man Lautzeichen wählte. Dass sie noch besondere Namen erhielten, war ganz unwesentlich und hat später beim Leseunterricht nur störend gewirkt. Nur als sichtbarer Laut, nicht als besonderes Ding mit eigenem Namen musste der Buchstabe beim Schreiben und naturgemäss auch beim Lesen angesehen werden. Dass es bei den Buchstabenbenennungen der alten Völker anders gewesen sein sollte, ist kaum anzunehmen. Sollten die Hebräer Gimmel, Aleph, Beth buchstabiert haben, wenn sie die Silbe „gab" lesen wollten? Wenn die ersten Buchstaben wirklich Hieroglyphen entnommene Wortbilder sind, wie von gewichtiger Seite behauptet wird, und wenn die älteste Schrift die Bilderschrift ist (wie bei den Chinesen noch heute), so beginnt das Lautieren von da ab, als man aus dem Worte den Laut loslöste und diesen darstellte, was für das Schreiben ein Fortschritt von der allergrössten Bedeutung war. Wer aber angefangen hat, den **Buchstaben als selbständiges** Ding, nicht als ein blosses Lautzeichen, anzusehen und aus Aneinanderreihung von Namen Wörter zu bilden, ist bis jetzt nicht ergründet worden. So viel ist jedoch sicher, dass er auf Jahrtausende unsäglichen Jammer über die Kinder der Kulturvölker gebracht hat.

*) Heinicke z. B. schreibt: „Die Buchstabiermethode verstösst gegen alle natürlichen und geoffenbarten Gesetze, sie erzeugt Stupidität, Laster, Krankheit, ja sogar den Tod. Es ist Kindesqual und Kindesmord, langsamer aber sicherer Kindesmord."

) Ausnahmen gab es, aber sie wurden nicht gehört. **Valentin Ickelsamer, Luthers Zeitgenosse, verlangt, dass die Buchstaben nach Bedeutung und Laut erklärt werden sollen. Auch kennt er die „Analysierübungen" und Bilder zu den Übungswörtern.

***) Z. B. Zugabe von Bildern und Reimen: „Ein wilder Wolf in Polen frass den Tischler samt dem Winkelmass" —, komische Vergleichungen,

verfolgen. Und doch fiel es manchem Lehrer schwer, sich davon loszusagen, als man bereits längst ein besseres Verfahren entdeckt hatte. (Die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 haben noch für nötig erachtet, das Buchstabieren als Leselehrverfahren zu verbieten.) Für Beibehaltung des Buchstabierens wurde geltend gemacht:

1. es sei das älteste Verfahren;
2. man habe allgemein das Lesen nach demselben gelernt;
3. es sei am meisten mechanisch und
4. das beste Verfahren zur Erlernung der Orthographie.

Die Richtigkeit der ersten Behauptung ist zu bezweifeln; die zweite beweist nichts für die Zweckmässigkeit eines Verfahrens; der dritte Grund spricht gerade gegen dasselbe; der vierte berührt das Lesenlehren nicht; die Notwendigkeit des Buchstabierens beim Unterricht in der Orthographie ist wohl noch nicht bestritten worden. Das Buchstabieren als Leselehrart ist wohl für immer abgethan und seine Erwähnung nur noch historisch berechtigt.

Mit dem Buchstabieren teilt das gleiche Schicksal das Sillabierverfahren, dessen Hauptvertreter Gedicke (1798) war, und das 1868 noch einmal von einem Diakonus Schmid erfunden und wie bei Gedicke an einem Kinde erprobt wurde. In einem hatte Gedicke recht, dass beim Lesenlernen die Buchstabennamen überflüssig sind.

Den bedeutendsten Fortschritt verdankt der erste Leseunterricht dem bayrischen Schulrat Stephani.*) Sein Lautierverfahren ist die Grundlage aller brauchbaren und gebräuchlichen Verfahrungsweisen. Es trennt den Laut vom Buchstabennamen und berücksichtigt beim Lesenlernen bloss erstern. Die Ausführung gestaltete Stephani in sieben Stufen so, dass zunächst alle Laute bezw. Buchstaben gemerkt wurden, dann folgten streng systematisch Verbindungen zu Silben**)

---

z. B. wie heisst der Buchstabe mit dem Krauskopfe? (k); wie heisst der mit dem Mützenschild und der steifen Kravatte? (f). — Auch der berühmte „Nürnberger Trichter" wurde eigens für das Lesenlernen erfunden.

*) Heinrich Stephanis kurzer Unterricht in der gründlichsten Methode, Kindern das Lesen zu lernen. Erlangen 1803. Gründlicher Bericht an das Publikum über die beiden Leselehrmethoden von Olivier und Stephani. Pädagogische Bibliothek von Guts-Muths. 1803. B. 2. Ausführliche Beschreibung der einfachen Lese-Methode von Stephani. Erlangen 1814.

Stephani war zwar nicht der Erfinder des Lautierverfahrens, sein Verdienst wird aber dadurch nicht geschmälert. Er hat die Einführung desselben durchgesetzt, während die ähnlichen Bestrebungen anderer ohne Erfolg geblieben waren. Zu nennen sind Ickelsamer (1534), Venzky (1721), in gewissem Sinne auch Olivier (1804), der auch bereits einen Vorbereitungsunterricht (Auflösen der Sätze und Wörter) verlangte Olivier war zu gründlich — 400 Laute hatte er herausgetüftelt — und umständlich. Seine Werke waren ausserdem zu teuer für die Volksschullehrer.

**) Wie die „systematischen Übungen" ausarteten, dafür eine Probe von Lesestoff aus Lachmann, Neues Elementarbuch zum Lesenlernen, Leipzig 1826:

Ba defigyhojukälomünaperisytovuchachäneäxözü. Ri ubsyemstonzvuixchaämchä.

Mehr Unsinn geht nicht auf eine Zeile.

und Wörtern, zuletzt Sätze. Beim Silben- und Wortlesen werden die Laute nicht einzeln ausgesprochen, sondern tönen bis zur Aussprache des folgenden fort. Lautieren ist nur langsames Lesen.

Die Vorzüge des Stephanischen Lautierverfahrens liegen auf der Hand. Aber auch die Mängel desselben treten gleich zu Tage: Stephani beginnt zu unvermittelt mit den Lauten und ihren Zeichen; auch kann es nicht methodisch richtig genannt werden, dass alle Buchstaben gemerkt werden sollen, bevor Verwendung derselben (in Silben und Wörtern) eintritt; das Schreiben steht in keiner Beziehung zum Lesen.

Die erwähnten Mängel wurden bald erkannt und beseitigt. Kawerau,*) Schlez**) u. a. fordern Vorübungen — Kopflautieren — vom Satze zum Wort und Laut niedersteigend, „bis das Kind, ohne noch einen einzigen Buchstaben gelernt zu haben, jedes einsilbige Wort in seine Bestandteile spalten kann.“ Und weiter: „Man thut wohl, nur wenige Buchstaben auf einmal zu lehren und aus diesen sogleich Silben und Wörter zusammen zu setzen.“ „Das Schreiben muss mit dem Lesen von vorne an verbunden werden. So lange die Schüler Vorübungen fürs Lesen treiben, übe sie der Lehrer im Ziehen von Strichen, Bogen u. s. w. als Vorübungen für das Schreiben.“

Die so „verbesserte Lautiermethode“ wird noch jetzt von vielen anerkannt tüchtigen Elementarlehrern als die beste angewandt und empfohlen.

Dem einfachen Stephanischen Lautierverfahren geschah bei seiner Ausbildung und Anwendung ein zweifaches Unglück. Unter dem Einfluss des Buchstabierens stehend, vermischte man dasselbe mit dem Lautieren oder betrieb dieses ganz ähnlich wie jenes, indem man auch beim Lautieren der Wörter die Laute mit Stimmabsatz aussprechen liess, wie es ungeschickte Lehrer wohl heute noch machen. Das ist aber nicht viel besser als das Buchstabieren; viele „Praktiker“ kehrten deshalb wieder zu dem „bewährten“ Buchstabierverfahren zurück.

Das zweite Unglück war die „wissenschaftliche“ Ausbildung des Lautierens, nach den Vorbildern von Olivier und Krug, eine Verkünstelung, „die auf eine schwere Weise zeigte, wie die Kinder leicht lesen lernen können.“ Die Schüler sollten zunächst lernen, wie die verschiedenen Laute hervorgebracht werden, damit sie dieselben ja recht „bewusst“ aussprechen konnten. Bewundernswert ist dabei der Scharfsinn, mit dem der Sprachapparat beobachtet wurde. Für die kleinen Schüler muss es aber entsetzlich gewesen sein, zwanzig bis dreissig und noch mehr Bezeichnungen für die Laute merken zu müssen, z. B. scharfe und sanfte Lippenschlüsse, Zahnschlüsse, Abstösse, Nebenzweiklangzeiger, Säusellaute, Stotterlaute, Gackerlaute und dergl., ehe es an das Lesen

*) Leitfaden für den Unterricht im Lesen. Danzig 1824.

**) Einrichtung und zweckmässiger Gebrauch der ABC-Schule. Giessen. 1825. Kawerau und Zeller weichen übrigens im ganzen Lehrverfahren bedeutend von Stephani ab.

ging.*) Schon der Meister Stephani hat gegen beide Verunstaltungen geeifert; gegenwärtig können sie als überwunden angesehen werden.

Hatten einige „Lautierer“ das Schreiben an das Lesen angeschlossen, so schloss der um den Leseunterricht sehr verdiente Graser**) das Lesen an das Schreiben an. Durch sein Verfahren sollte der erste Kinderunterricht aufhören, „die erste Kinderqual“ zu sein. Graser, der von dem unbestreitbaren Satze ausgeht, dass „das Wort erst geschrieben sein musste, ehe es gelesen werden konnte,“ lässt weder buchstabieren noch lautieren, die Konsonanten werden nur mit Vokalen zusammen ausgesprochen.***) Mit analytischen Vorübungen wird begonnen, dann folgen Schreib- und Leseübungen, erst mit dem kleinen, dann mit dem grossen Alphabet (zunächst nur in Schreibschrift). Die Buchstaben sah Graser als die Abbilder der Mundstellungen an, und gründete darauf seine eigentümliche Elementarschrift, wobei er jedenfalls mehr an Taubstumme als an Vollsinnige gedacht hat. Das Sonderbare an Grasers Lehrverfahren, das Graser selbst nicht als das Wesentliche seiner Methode erklärt hat, ist bald aus den Schulen entschwunden; dagegen hat sich sein Grundsatz, das Lesen an das Schreiben anzuschliessen, als sehr lebensfähig erwiesen und zu der in Deutschland sehr verbreiteten Schreib-Lesemethode geführt. Zu den hervorragendsten Bearbeitern derselben gehören Wurst, Heinisch, Grassmann, Diesterweg, Hästers, Bock, Lüben u. a.

Als das Wesentliche des heutigen Schreiblesens gilt, dass der Schüler, indem er den Buchstaben schreibt, sich die Gestalt und den Laut desselben einprägt, ihn sobald als möglich mit andern zu Silben und Wörtern verbindet und diese ausspricht. Der Schüler lernt lesen, indem er schreibt. (Er schreibt sich seine Fibel selbst.) In der Ausführung gestaltet es sich folgendermassen:

---

*) Man nennt dies Verfahren nach dem Hauptvertreter wohl die Krugsche Methode. Sie hatte sehr viel Anhänger. Noch 1857 schreibt Goltzsch (Anweisung zum gründlichen Lese- u. s w. Unterricht): „Der eigentliche Grund der Abneigung von Lehrern und Schulaufsehern gegen das Benennen der Laute liegt darin, dass sie selber keine von den Buchstaben unabhängige Kenntnisse der Laute haben und daher meinen, es sei eine solche gar nicht nötig.“ — Das Lesen wird auf folgende Weise gelehrt: Macht den Sumselaut und o! den Scheuchlaut und u!

**) Der erste Kinderunterricht die erste Kinderqual. Elementarschule für das Leben. Hof und Wunsiedel 1817. — Schreiblesen war allerdings schon vor Graser bekannt. In der Köthenschen Schulordnung (von Ratichius) 1620 heisst es: „In der Muttersprache soll der Anfang der Unterweisung gemacht werden, daher auch des Schreibens und Lesens, unter welchen das letztere, damit es desto besser gelernt werde, das erste zu Hilfe haben soll. Mit dem leichtesten Buchstaben — i — soll der Anfang gemacht werden.“

Der Franzose de Launey veröffentlichte 1719 eine Schrift über ein ähnliches Verfahren

***) Das will auch Wolfermann, Deutsche Fibel, nach der Konsonant-Vokal-Methode bearbeitet. Barchfeld bei Liebenstein. 1892. Selbstverlag. „Das Zusammenlesen von Konsonant und Vokal bildet die wichtigste Arbeit beim Leseunterricht. — Zur Verbindung von Vokal und Konsonant kann sich der Schüler sehr gemütlich die Zeit nehmen“

1. Ein Satz wird in Worte, dieses in Silben und Laute (bloss mündlich) zerlegt.
2. Diese Bestandteile werden durch die Schrift dar- und zusammengestellt.
3. Die Schrift wird aufgelöst, um das Wort aufzulösen.
4. Sie wird zusammengesetzt, indem das Wort gelesen wird.

Gewöhnlich beginnt man mit den einfachsten Buchstaben und Wörtchen (i, in, ein) und schreitet der Schreibschwierigkeit gemäss fort. Manche Fibeln führen erst das ganze kleine Alphabet vor und dann das grosse, andere bringen sehr bald grosse Buchstaben, die ja teilweise leichter sind als kleine und das orthographisch richtige Schreiben sinnvoller Sätze gestatten. Das ist das reine Schreiblesen. Lehrt man zu gleicher Zeit die Druckschrift mit, so hat man das gemischte Schreiblesen. Man rechnet zum Schreiblesen wohl auch das mit Schreiben verbundene Lautierverfahren und stellt es als Leseschreiben dem Schreiblesen gegenüber. Es ist aber nichts anders als Lautieren, bei dem man dasselbe schreiben lässt, was gelesen wird. Gegner hat das Schreiblesen natürlich auch gefunden. Sie sagen: Es sei unpraktisch, sich mit zwei Feinden — Schreiben und Lesen — zugleich herum zu schlagen; das reine Lautierverfahren führe schneller zum Lesen; die leichtesten Übungen im Lesen seien nicht auch die leichtesten im Schreiben, die kleinen Schüler besässen nicht die Festigkeit der Hand, um vorgeschriebene Züge mit Leichtigkeit nachbilden zu können.

Von den Freunden des Schreiblesens wird dazu bemerkt, dass das reine Schreiblesen nicht zweierlei zu gleicher Zeit wolle. Könne der Schüler ein Wort in Laute zerlegen, kenne und könne er die Zeichen für letztere — die er beim Lautieren auch kennen lernen müsse — so sei er imstande, das Wort nicht nur zu schreiben, sondern auch zu lesen. „Denn bewusstes Schreiben schliesst stets auch das Lesen des Geschriebenen in sich, man setzt ja nur den bekannten Laut für das bekannte Zeichen.“ Der zweite Vorwurf wird ebenfalls nicht für stichhaltig befunden; denn auf die Schnelligkeit des Lernens allein komme es beim Unterricht nicht an. Der dritte sei zutreffend, lasse sich aber durch sorgfältige Auswahl und Anordnung des Lesestoffs abschwächen. Der vierte werde hinfällig, sobald man das Schreiben und Lesen nicht zu früh beginne.

Für enge Verbindung von Lesen und Schreiben — ob Schreiblesen oder Leseschreiben lassen wir vorläufig dahingestellt sein — sprechen folgende unbestreitbare Thatsachen: Laut und Form des Buchstaben verbinden sich fester miteinander als beim blossen Ansehen des Buchstaben; durch Wechsel zwischen Lesen und Schreiben werden die Übungen mannigfaltiger; man kommt durch das Schreiben dem geistigen Bedürfnisse mehr entgegen als durch blosses Lesen;*) das Kind ist

*) Grassmann: „Durch die Notwendigkeit, dem Gedächtnisse zur richtigen Übersicht und Anordnung der Sprachtöne zu Hilfe zu kommen, fühlt das Kind sich veranlasst, sichtbare Zeichen dafür aufzustellen — es arbeitet mit diesen Zeichen selbstthätig fort, indem es sie in eben der-

selbstthätiger und kann auf zweckmässige Weise für sich beschäftigt werden, ein Vorzug, der besonders für ungegliederte Schulen ins Gewicht fällt.*)

Die Einfachheit, der stufengemässe Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern, der auch schwachbefähigten Kindern das Mitkommen ermöglicht, sprechen so sehr für das reine Schreiblesen, dass wir uns für dasselbe entscheiden würden, wenn wir an demselben nicht zweierlei vermissten, auf das wir Gewicht legen. Erstens: Dem genetischen Schreiblesen fehlt die lebendige Grundlage mit ihrem sachlichen Inhalt.**) (Im Anfang sind die inhaltsärmsten Wörter — in, im, um — der einzige Lesestoff. Zwar nimmt man diese Wörtchen aus Sätzen; das Kind wird aber schwerlich einsehen, warum man diese Wörtchen und nicht Begriffswörter aus den Sätzen hervorhebt. Wählt man als sog. Stichwörter vielleicht auch die Wörtchen „in, so, nun, nur" u. dergl.?) Lebendiger Stoff kann erst durch Begriffswörter geboten werden; aber selbst blosse Zeit- und Eigenschaftswörter sind noch ein Notbehelf; erst durch Verbindung mit dem Hauptwort kommt konkreter Inhalt in den Schreib- und Lesestoff. Dies anerkennend, haben manche Fibelschreiber zu einem Ausweg gegriffen, den wir aber nicht billigen können: sie lassen die Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben

---

jenigen Aufeinanderf. verbindet, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden sind, es stellt sichtbar dar, was es selbst gesprochen hat, oder was ihm von andern vorgesprochen ist — es lernt dabei leicht aussprechen, was andere auf gleiche Weise sichtbar dargestellt haben, Geschriebenes lesen. — Wenn aber sogleich nach Auffindung der einfachen Sprachtöne mit dem Lesen des Gedruckten begonnen wird, so wird dem Kinde nicht bloss willkürlich etwas hingegeben, was auf keiner vorher festgellten Grundlage ruht, sondern es wird auch auf eine unnatürliche Art plötzlich aus dem Zustand des thätigen Selbsthandelns in einen Zustand des bloss leidenden Aufnehmens versetzt. — Jeder denkende Lehrer wird aber schon in der täglichen Erfahrung, dass die Kinder in der Regel mit viel grösserer Lust Schreiben als Lesen lernen, einen Wink der Natur erkennen, dass der Stufengang des Unterrichts eigentlich auf die hier gegebene Art abgeändert werden müsse."

Ziller: „Wenn die apperzipierenden Vorstellungen in Wirksamkeit sind, muss man sie fortschreiten lassen zur wirklichen Apperzeption. Wenn ich es dahin bringe, dass mein Zögling liest, kann er zur Hälfte auch schreiben und umgekehrt. Wenn ich aber das Schreiben nicht hinzutreten lasse zum Lesen, hemme ich die in Wirksamkeit begriffene Apperzeption ohne allen Grund, und das darf nicht geschehen."

*) Berger, Dr. N. (a. a. O. S. 55): „Bei aller Verschiedenheit der Meinungen dürfte hinsichtlich eines Punkts ziemlich allgemeine Übereinstimmung herrschen, darüber nämlich, dass Lesen und Schreiben in thunlichst enger Verbindung gelehrt und gelernt werden müssen. Und damit ist wohl der wichtigste Grundsatz ausgesprochen, welcher schwerlich durch irgend welche rationelle Entwickelung der Methode wird umgestossen werden. Die Gründe, welche dafür sprechen, sind alle so naheliegend und so unmittelbar einleuchtend, die thatsächlichen Erfolge so durchschlagend und so allgemein anerkannt, dass es für unsere Leser einer weiteren Erörterung sicher nicht bedarf."

**) Beneke: „Der erste Schreibleseunterricht ist, ehe er durch Worte bezeichnete Gegenstände, Begriffe und Gedanken als Stoff zu geben vermag, nur ein notwendiges Übel."

schreiben. Damit muss man doch wohl warten, bis unsere Rechtschreibung überhaupt wieder eine vernünftigere geworden ist; denn gerade der erste Lese- und Schreibstoff prägt sich ungemein fest ein.*) Ist ein Substantiv einmal mit kleinen und einmal mit grossen Anfangsbuchstaben eingeübt worden, so werden sich auch später immer zwei Bilder desselben reproduzieren, und es wird dann vielfach vom Zufall abhängen, welches Bild der Schüler wählt. Zweitens: Der Stoff des genetischen Schreiblesens gewährt nicht die nötig Hilfe zur Einprägung der Laute und Lautzeichen bez. zur Rückerinnerung an dieselben, d. h. er veranlasst die Sprechwerkzeuge nicht unwillkürlich zu der Stellung und Thätigkeit, die zur (lauten oder heimlichen) Lautbildung nötig sind, weil er nicht mit einem Bilde verknüpft werden kann. Die an sich inhaltslosen Wörtchen sind leicht vergessen; dagegen wird das Wortbild für einen bekannten Gegenstand (oder eine bekannte Thätigkeit), wenn das gezeichnete Bild neben dem Wort steht, viel leichter behalten und wieder gefunden.**) Dann findet der Schüler daraus auch leicht etwa vergessene Buchstaben wieder, ja sogar ihm noch unbekannte. Er kann also gewisermassen sein eigener Lehrer werden.

Die beiden angeführten Mängel lassen sich vermeiden bei dem sogen. Normalwörterverfahren, einer Abart der „analytisch-synthetischen Methode.“ Sie wurde vorgeschlagen von dem Berliner Gymnasialdirektor Gedike (1791), E. Chr. Trapp und J. J. Jacotot (1818). Nach seinem Grundsatz: „Alles ist in Allem“, wollte Jacotot an einem Stoffe möglichst viel lehren. Als Grundlage wählte er den Telemach von Fénélon. Daran wurde das Lesen und Schreiben auf folgende Weise gelehrt:***) Der erste Satz wird vom Lehrer vorgelesen und dabei auf jedes Wort gezeigt. Dadurch erlangen die Schüler einen Totaleindruck von jedem Wort und erkennen es in und ausser der Reihe wieder. Hierauf wird der Satz silbenweise vorgelesen, die Silben werden gezeigt und eingeübt, ebenso schliesslich die Buchstaben. Jede der drei Stufen wird bis zur vollständigen Sicherheit geübt. Das Wesen des Verfahrens besteht im Merken der Wort- (Silben- und Buchstaben-) Bilder. Dabei wird weder buchstabiert noch lautiert, sondern das Lesen lediglich

*) Beim Schreiben dieser Zeilen (1. Aufl.) erfahren wir das wieder. In einem Nebenzimmer veranstaltet ein Dienstmädchen Sprechübungen mit einem Kind. Und welche Wörter werden dabei geübt? Die Normalwörter aus der Frankeschen Fibel — der Reihe nach.

**) Jacotot u. a. verlassen sich bloss auf die Buchstaben-Wortbilder, die aus einem fest eingeprägten Satz einer Erzählung oder aus „Kinderweisen“ genommen werden. — Die Vorschläge, die Buchstaben als Abbilder der Mundstellung aufzufassen (Graser), oder sie mit den Abbildungen der Mundstellungen zu begleiten (Gutzmann, Lehmensik) weisen ebenfalls darauf hin, dass es sehr wünschenswert ist, das „Wortbild“ noch anderweitig zu stützen.

***) Jacotot bezeichnet sein Verfahren als das naturgemässe. Denn „lehrt man kleine Kinder erst die Noten, dann die Töne und zuletzt die Lieder oder umgekehrt? Zeigt man erst die Staubfäden, dann die ganze Pflanze? erst einen Knochen, dann das Tier?“

durch Lesen gelernt. Sobald die Buchstaben bekannt sind, werden sie auch geschrieben und schreibend und lesend zu Silben und Wörtern zusammengesetzt. Auf dieselbe Weise wird der zweite Satz durchgenommen u. s. f. In Deutschland wurde Jacotots Verfahren vorzüglich von Seltzsam *) einzuführen gesucht und angewandt. Dass sowohl Jacotot als Seltzsam durch das „analytisch-synthetische Verfahren" bedeutende Erfolge erzielt haben, ist ausser allen Zweifel gestellt. Trotzdem gelangte es nicht zu grosser Verbreitung. Man sieht auf den ersten Blick, dass es starke Anforderungen an die Schüler, besonders an deren Gedächtnis macht, Anforderungen, denen ein grosser Teil nicht gewachsen ist. (Weder Jacotot noch Seltzsam hatten bei ihrem Unterricht mit gewöhnlichen Verhältnissen zu rechnen. Jacotot unterrichtete Erwachsene und Seltzsam die Schüler in der Vorschule für das Magdalenen-Gymnasium zu Breslau.) Grössern Anklang als das Verfahren im Ganzen fanden die Grundideen: Konzentration und Wortbilder. Sie führten zum „vereinigten Denk-, Sprech-, Zeichen- und Leseunterricht" und zur sogen. Normalwörtermethode.

Mit dem Normalwort gab man dem Schüler konkreten Übungsstoff. Die Auffassung eines Wortbilds durfte man ihm wohl zumuten. Die Normalwörter wurden so gewählt, dass sich fruchtbare Sprechübungen an dieselben anschliessen können und dass alle Laute und die wichtigsten Lautverbindungen vorkommen. (Noch weitergehende Forderungen an die Normalwörter haben sich als unausführbar bewiesen.) Beim Lese- und Schreibunterricht wird das Normalwort zergliedert, aus den gewonnenen Elementen werden Silben, das Normalwort und später auch andere Wörter gebildet. So gruppieren sich um das Normalwort ähnliche (und auch unähnliche) Wörter, die dann weiter Verwendung im Satze finden. Mit dem Lesen geht das Schreiben Hand in Hand. Zum Normalwort gehört ein Bild. Dieses sagt dem Schüler, wie das nebenstehende Wort ausgesprochen wird, **) und erregt sein Interesse. Ob das Bild auch noch andern Zwecken dienen soll, z. B. als Objekt für den Anschauungsunterricht, als Zeichenvorlage, darüber sind die Meinungen geteilt. Wir reden einer solchen Verwendung des Bilds das Wort nicht.

Als Erfinder der Normalwörter wird der Bürgerschullehrer Krämer in Leipzig bezeichnet. Verbreitet wurde das Verfahren durch Direktor Vogel in Leipzig,***) weshalb es auch wohl das „Vogelsche Verfahren"

---

*) Seltzsam, Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Übungen. Breslau 1871.

**) Das Bild darf deshalb nicht vieldeutig sein. In der neuen Auflage der Franckeschen Fibel (Weimar, Böhlau) wird z. B. von dem Kinde das auf Seite 19 stehende Normalwort sicher „Schornsteinfeger" statt „Esse" gelesen werden; desgleichen „Nussknacker" oder „Nüsse" statt „Nuss"; „Dachdecker" statt „Dach"; „Kegeljunge" oder „Au!" statt „Kugel"; „Affenpinscher" statt „Wurst" etc. Die sonst sehr guten Bilder sind eben mehr für eine „Besprechung" als für das „Lesen" berechnet.

***) Des Kindes erstes Schulbuch. Schon Stephani kannte bereits die „Wortmethode", hielt es aber für überflüssig, vom Wortbild auszu-

genannt wird. Weitere Verdienste um dasselbe haben sich erworben: Thomas (Leipzig), Böhme (Berlin), Klauwell (Leipzig), Kehr-Schlimbach (Gotha), Jütting (Erfurt), Franke (Weimar), Dietlein u. a. Zu allseitiger Anerkennnung ist es aber nicht gelangt. Man setzt an ihm folgendes aus:

1. Der vereinigte Sprech-, Lese-, Schreib-, Zeichen-Unterricht u. s. w. ist ein Unding und bringt bloss Verwirrung in die Schulen.

2. Bis jetzt ist in den Normalwörtern noch kein Stufengang vom Leichtern zum Schwierigern hergestellt, deshalb ist das Verfahren für schwächere Kinder ungeeignet. Leichtere Wörter fürs Leben sind sehr oft schwer fürs Schreiben.

3. Es ist verkehrt, vom Ganzen zum Einzelnen und wieder zum Ganzen zu gehen. Warum nicht gleich vom Einzelnen zum Ganzen.

4. Unsere Wörter sind nicht Charaktere — wie die chinesische Wortzeichenschrift — sondern gegliederte Buchstabeneinheiten.

Zu 1 bemerken wir: Die Konzentrationsidee ist als richtig anerkannt; an Normalwörter muss der gesammte Unterricht aber nicht angeschlossen werden. Wir benutzen die Wörter bloss für den Lese- und Schreibunterricht. Der 2. Einwand ist richtig. Selbst grosse Verehrer der Normalwörter, z. B. Klauwell, geben zu, dass die ersten Wörter zumal beim Schreiben mancherlei Schwierigkeiten bieten und manche Kinder in den ersten Stunden gar keinen Anfang damit machen wollen. Man braucht ja aber den Unterricht nicht unmittelbar mit den Normalwörtern zu beginnen, sondern schickt zweckmässig mündliche und schriftliche Vorübungen voraus. Sind diese tüchtig betrieben worden, dann geht es. Nr. 3 ist schon von Jacotot widerlegt worden. Vollsinnige gelangen in der Regel auf analytischem Wege zur Kenntnis eines Gegenstands. Nr. 4 kann nicht bestritten werden. Wenn es aber so viel heissen soll, als nähmen wir gar keine Wortbilder in uns auf, so wäre das falsch und schon durch die ganz gewöhnliche Wahrnehmung widerlegt, dass wir Wörter hinschreiben und das Auge entscheiden lassen, wenn uns deren Schreibweise zweifelhaft ist. (Ausführlicheres siehe Pickel, Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht, Seite 11—15.)

Wenn wir uns für das Normalwörterverfahren entschieden haben, so ist für uns auch die Frage entschieden, ob Schreiblesen oder Leseschreiben? Wir lesen das Wort, ehe wir es schreiben, also haben wir Leseschreiben, mögen wir das nun mit Druckschrift oder Schreibschrift ausführen. Viele entscheiden sich für den alleinigen Gebrauch der Schreibschrift, weil zwei, bezüglich vier Alphabete für den kleinen Schüler zu viel seien. Es sei leichter, eine Form richtig aufzufassen und zu merken als mehrere. Theoretisch ist das richtig. Es ist aber auch richtig, was Schütze (Evangel. Schulkunde) bemerkt: „In praxi macht sich's freilich oft anders. Manche Kinder haben einen besonderen Sinn fürs Lesen der Druckschrift und fassen deshalb die Druckbuchstaben

---

gehen, da man dies doch immer in seine Elemente zerlegen müsse (Guts-Muths pädag. Bibliothek, 1803, Bd. 2).

leicht und schnell auf, dagegen eine unbeholfene Hand fürs Schreiben. Bei diesen würde das Lesen, wenn es lediglich von ihren Fortschritten im Schreiben abhängig gemacht würde, sehr langsam vor sich gehen.“ Lässt man Lesen und Schreiben hinter einander hergehen, so kann man getrost Druck- und Schreibschrift zugleich anwenden. Die Druckbuchstaben haben dann keine Verdunkelung durch die Schriftbuchstaben zu befürchten, wohl aber kommt erwünschte Abwechselung in den Unterricht, und Lesen und Schreiben unterstützen sich gegenseitig. Ferner spricht für Anwendung der Druckschrift der Umstand, dass in der Technik des Leseunterrichts die Druckschrifttäfelchen an der Lesemaschine von grosser Wichtigkeit sind. Das Wort erscheint auf denselben als ein geschlossenes Ganze, und doch ist auch jeder Buchstabe wieder genügend isoliert. Bei Anwendung von Schreibschrift müsste man die Verbindungsstriche der Buchstaben natürlich verlängern; auch genügten bei vollen Klassen wohl kleine Täfelchen (mit dünner Schreibschrift) nicht mehr, man würde unförmliche Tafeln anwenden müssen.

Um doppelte Schriftzeichen zu vermeiden, hat man für den ersten Leseunterricht sog. Elementarschriften geschaffen, gewöhnlich Mitteldinge zwischen Schreib- und Druckschrift. Die Idee ist gut. Der Schüler hat anfangs leichtere Arbeit, er braucht nur einerlei Schriftzeichen zu merken; denn „auf dem neutralen Boden der Elementarschrift“ kann der Unterschied zwischen grossen und kleinen Buchstaben vollständig wegfallen. Die Schriftzeichen sind auch einfacher als unsere Schreibschrift, und die Lesemaschine lässt sich verwenden wie bei der Druckschrift.

Wir befürworten eine besondere Elementarschrift trotzdem nicht. Denn lange kann eine solche doch nicht gebraucht werden und muss dann beim Eintritt der Druck- und Schreibschrift nur Verwirrungen anrichten.*) (Den Bestrebungen, an Stelle der sogenannten „deutschen Schreibschrift“ eine andere zu setzen, die mehr mit der Druckschrift übereinstimmt, schliessen wir uns gern an, vorläufig müssen wir aber mit den „gegebenen Verhältnissen“ rechnen.

Freunde des Normalwörterverfahrens haben ferner dadurch die Schreibschwierigkeiten beseitigen wollen, das sie die einfachsten Dingwörter wählen und dieselben mit kleinen Anfangsbuchstaben schreiben,

---

*) Preshuhn (Jahrbuch des Vereins für w. Päd. 1873): „Ein Laut lässt sich nicht in Buchstaben „fixieren“. Der Irrtum liegt darin, dass man ja nicht „fixiert“; sondern den Laut substituiert, also dem Kinde eine neue Last auferlegt, was man gerade vermeiden möchte. Lesen und Schreiben geben uns keineswegs unmittelbare Zeichen für die entsprechenden Sprachformen, sondern nur Symbole. Mit dem Zeichnen ist es etwas ganz Anderes. Dieses reproduziert die Formen der naturalen Welt in wirklichen Zeichen. — Eine Elementarschrift hilft uns über die hauptsächlichsten Übelstände nicht hinaus, sondern vermehrt sie um eine weitere. Es wird ein Zwischenglied geschaffen, das freilich um etwas besser ist als die Symbole, die man vermeiden will. — Die Elementarbuchstaben werden schliesslich durch Verbindung mit den Lautvorstellungen Hilfen für die Reproduktion derselben. Später müssen nun diese Hilfen durch andere Symbole, die eigentliche Druck- und und Schreibschrift, wieder verdrängt werden.“ Schleiermacher. „Man soll nichts lehren, was nachher im Leben seine Geltung verliert.“

z. B. ei, eis, seil u. s. w. Über diesen Punkt haben wir unsere Ansicht schon oben ausgesprochen.

Die sog. „verbesserte Normalwörtermethode“, welche auf das Schreiblesen zurückgeht, aber die schon erwähnten Mängel dadurch zu vermeiden sucht, dass sie aus „Normalwörtern“ nur die Anlaute oder auffällig herausklingende nimmt, z. B. bei „Igel“ nur das i lehrt, hat etwas für sich, wenn man nur das Merken der Laute damit bezweckt. Wir würden dann die Laute (Buchstaben) auch noch mit den oben erwähnten „Mundstellungen“ versehen, wenn sie sich hierzu eignen. Neu ist die Sache im Grunde genommen nicht; man kann sie bis auf die hieratische und demotische Schrift der alten Ägypter zurückdatieren; sie erscheint in den Bilderfibeln mit den Versen: „Der Affe gar possierlich ist, zumal wenn er vom Apfel frisst,“ in Fibeln aus dem 15.—17. Jahrh. (wo die Bilder an die Form der Buchstaben erinnern sollten) und aus dem 19. Jahrh. (wo z. B. das Bild eines knurrenden Hundes mit dem r zusammengebracht wird). Bei den Normalwörtern handelt es sich aber um Einprägung des ganzen Wortbilds.

Wie sich der erste Lese- und Schreibunterricht bei Anwendung des Normalwörterverfahrens (und mit Rücksicht auf den Märchen- und heimatskundlichen Stoff) gestaltet, wird aus dem Folgenden ersichtlich sein.

a. Vorübungen

Auf der ersten (formalen) Stufe des Lese- bez. Schreibunterrichts sollen die einzelnen Elemente des Worts den Kindern als bekannt erscheinen. Diese Elemente sind enthalten in der lebendigen Sprache des Schülers, die wir bei allen Schülern voraussetzen. Und zwar setzen wir voraus eine lautrichtige, deutliche Aussprache. Fänden wir diese nicht vor, so würden wir genötigt sein, durch besondere Übungen das Ohr des Schülers zu schärfen und seine Sprechwerkzeuge zu üben.*) Nun könnte man den Unterricht so einrichten, dass das „Elementieren“ der Sprache und die etwa noch nötigen Sprechübungen stückweise bei jedem Normalwort vorgenommen werden. Praktische Gründe sprechen gegen diese stückweise Vornahme. Von vielen Elementarlehrern werden schon seit langer Zeit die angedeuteten Übungen dem Leseunterricht vorausgeschickt.

Betrachtungen über die Sprache hat wohl noch kein Elementarschüler von selbst veranstaltet, sie ist ihm noch nicht als Objekt entgegengetreten. Er spricht zwar in Sätzen, aber der Satz ist ihm zunächst ein ungeteiltes Ganze. Der vorbereitende Unterricht lässt deshalb zunächst Sätze in Wörter zerlegen. Die zu zerlegenden Sätze entnehmen wir dem behandelten Gesinnungs- oder naturkundlichen Unterrichtsstoff. (Also nichts Neues, das für die Schüler nach seinem Inhalt von hervorragendem Interesse ist, aber auch nichts Interesseloses.) An

*) Der übrige Unterricht hat streng darauf zu halten, dass die Sprache des Kindes eine gute wird; gesonderte Sprechübungen werden dann im Leseunterricht beschränkt werden können.

die mündliche Zerlegung schliesst sich die Aufzeichnung an. Sie dient zur Festhaltung der Bestandteile des Satzes und bereitet auch die spätere schriftliche Darstellung vor. Wir bezeichnen Sätze und Wörter durch wagrechte Striche. So viel Wörter der Satz enthält, so viel kurze Wortstriche kommen unter den langen Satzstrich.

(Z. B. „Ich gehe in den Wald.“

————————————
— — — — —

Nach vollständiger Sicherheit in diesen Übungen folgt die Zerlegung der mehrsilbigen Wörter in Silben. Dabei wird wieder vom Satze ausgegangen. Dargestellt wird die Zerlegung durch senkrechte Teilung der Wortstriche.

————————————
— + — — —

Auf die nun folgenden Schlussübungen ist ganz besonderes Gewicht zu legen, nämlich auf die Zerlegung der Wörter (Silben) in Laute und auf die Zusammensetzung von Wörtern aus den gewonnenen Elementen. Man kann dabei auf mehrfache Weise verfahren. Entweder lässt man alle Wörter eines Satzes in Laute zerlegen, oder man wählt einzelne zweckentsprechende Wörter aus demselben aus; man kann ferner ein Wort in alle seine Laute zerlegen lassen, oder man lässt einen Laut aus mehrern Wörtern heraushören. Der letzte Weg wird zweckmässig für den Anfang eingeschlagen. Denn zerlegt man mehrere Wörter, die lautlich in keiner Beziehung zu einander stehen, in ihre Elemente, z. B. aus dem Satz: „Bär und Wolf gingen im Wald spazieren,“ die Wörter „Bär und Wolf“ „so ist damit noch kein Laut vor dem andern so hervorgehoben, dass er isoliert dastände und als Begriff ins System aufgenommen werden könnte.“ Es hilft auch nicht, dass wir die Wörter „Bär“ oder „Wolf“ so und so oft wiederholen lassen, um das „B“ oder „W“ zu isolieren, auch nicht, dass wir sagen lassen: in „Bär“ hören wir zuerst „B“, in „Wolf“ zuerst „W“. Blosser Gegensatz wirkt an sich nur verdunkelnd. „Es müssen teils mehrere Wörter verschmelzen — das Gemeinsame wird vor dem Nichtgemeinsamen hervorgehoben — z. B. „W“ bei „Wolf“ und „Wald“; teils muss von einem solchen Gemeinsamen aus Entgegengesetztes in Form eines Kontrastes auseinandergehalten, bez. abwechselnd ins Bewusstsein gebracht und dadurch vor Verdunkelung bewahrt werden“; z. B. „o“ und „a“ bei „Wolf“ und „Wald“; „a“ und „u“ bei „Hahn“ und „Huhn“, „o“ und „u“ bei „Ohr“ und „Uhr“.

Nach welchen Gesichtspunkten die zu zergliedernden Wörter auszuwählen sind, ist schon früher angegeben worden. Die Wort-Elemente werden ebenfalls festgehalten und zwar durch Punkte; z. B. „Wolf und Wald“ in unserm Satze

————————————————
— — .... + — .... ++

Bei geeigneten Wörtern, z. B. bei „Wolf“ lassen sich unter den Strich auch die Mundstellungen für die einzelnen Laute leicht zeichnen, was eine ganz beachtenswerte Hilfe zu sein scheint.

Sobald die Schüler einige Fertigkeit im Zerlegen der Wörter erlangt haben, werden Übungen im Zusammensetzen angeschlossen. Wie schon gesagt, sind sie als sehr wichtig anzusehen. „Kopflautieren“ ist ja eigentlich schon Lesen, nur Lesen ohne Schriftzeichen; hat der Schüler auch noch Kenntnis von diesen, so kann er eben lesen. Unsicherheit im „Kopflautieren“ hält später das Lesen ungemein auf, Fertigkeit fördert es mächtig. Etwas schwieriger als die vorhergegangenen analytischen Übungen sind die synthetischen, aber immerhin noch leicht. „Es gehört dazu nur wenig Aufmerksamkeit seitens der Schüler und entsprechende Lebendigkeit und Deutlichkeit des Lehrers.“ Der Mund des Lehrers ist hier das Buch, worin die Schüler lesen. Die Übungen werden nicht eher verlassen, — sie reichen auch noch in den Leseunterricht hinein —; bis der Schüler mit Sicherheit erkennt, aus welchen und wie vielen Lauten ein Wort besteht und in welcher Reihenfolge sie auftreten.

Ob und welche Vorübungen für das Schreiben*) nötig sind, hängt von dem vorangegangenen Zeichenunterricht ab. In demselben kommen vor: Punkte, senkrechte, wagrechte und schräge Linien, Bogen u. s. w. Das sind aber bekanntlich auch Elemente unserer Kurrentschrift. Elemente, die nicht vorgekommen sind, müssen geübt werden. Toter Mechanismus dürfen auch diese Übungen nicht sein, sie müssen in Verbindung mit etwas Gedachtem stehen, z. B. Ovale sind Eier, Schleifen, Seile u s w. (S. Pickel und Kehr-Schlimbach.) Beim wirklichen Schreiben werden diese im „malenden Schreiben“ gewonnenen Grundformen reproduziert und geben so das analytische Material für den Schreibunterricht.

Die angeführten Vorübungen werden also vorausgesetzt, bevor

b. der eigentliche Lese- und Schreibunterricht eintritt.**)

Auf der 1. Stufe erscheint das Normalwort zunächst als das Hauptwort mehrerer Sätze, womit das Interesse für dasselbe erregt wird. Lange Besprechungen — Anschauungsunterricht, wie sie manche „Gebrauchsanweisungen“, z. B. von Klauwell und Franke bringen — sind nicht nötig, da wir den Stoff als bekannt voraussetzen. Hierauf wird das Wort (mündlich) zerlegt und aus den erkannten Lauten wieder zusammengesetzt. (Sind bei später auftretenden Wörtern einige Buchstaben

*) Für den Schreibunterricht: Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig. Kerst, Die erziehliche Bedeutung und die grundlegende Methode des Schreibunterrichts. Gotha.

**) Vorübungen, werden jetzt wohl von den meisten Elementarlehrern veranstaltet. Denn ohne umfassende Vorübungen kann der Lese- und Schreibunterricht nur langsam vorwärts schreiten. Als man sie noch unterliess und Lese- bez. Schreibunterricht sofort mit dem Eintritt des Kindes in die Schule begann, musste die Reihenfolge der Normalwörter und besonders die Frage, welches Wort das beste erste Normalwort sei, als eine hochwichtige Sache erscheinen. Bei genügenden Vorübungen ist sie wenig bedeutungsvoll. Mit Wörtern, die alle möglichen Schwierigkeiten bieten wie z. B. das Wort „Fisch“), würden wir aber trotzdem nicht beginnen.

oder Lautgruppen schon bekannt, so werden sie als alte Bekannte ebenfalls im voraus wieder ins Bewusstsein gebracht. Folgt z. B. das Wort „Horn“ nach den Worten „Hof“ und „Hirt“, so erinnern wir die Schüler daran, dass sie bereits kennen H, o, r und Ho.)

Nun folgt auf der 2. Stufe das Lesen und Schreiben des Normalworts in Druck-, bez. Schreibschrift. Die Schüler sehen das Wort an der Normalwörtertafel neben dem Bild (vielleicht auch mit „Mundstellungen“ versehen) und an der Lesemaschine (allein stehend).*) Sie erhalten dadurch einen Totaleindruck, ein „Wortbild“. Dass das Wort aus Lauten besteht, wissen sie bereits, auch aus welchen und wievielen. Von selbst finden sie jetzt, dass die einzelnen Buchstaben Zeichen für die einzelnen Laute sind, zumal wenn wir die Täfelchen etwas auseinanderrücken.**) Nun müssen die Buchstaben eingeübt werden. Sie werden dabei nach ihren Lauten, nicht nach ihren Namen genannt. Wie die Einübung zu erfolgen hat, ist Sache der Technik. Ableiten können wir die Gestalt der Buchstaben nicht, auch Vergleichungen mit Gegenständen sind keine Hilfen für Auffassung derselben, da sie etwas Willkürliches sind, nicht, wie Graser meinte, Abbilder der Laute. Deshalb werden sie einfach dargeboten. Von den Schülern werden sie trotzdem gern entgegengenommen; denn sie haben schon längst gefühlt, dass die Darstellung der Worte durch Striche und Punkte eine sehr ungenügende ist. — Sind die Buchstaben eingeübt, so wird mit denselben lesend das Wort wieder zusammengesetzt. —

3. Stufe. Das bekannte Normalwort wird nun mit seinen Teilen (später mit andern) verglichen. Dadurch gewinnen wir eine Reihe von Lautgruppen, die wieder analytisches Material für spätere Wörter abgeben. Diese Lautgruppen sind zwar vielfach sinnlose Silben, sie werden aber vom Schüler durchaus nicht als solche aufgefasst, da er weiss, dass sie Bestandteile des Normalworts sind. Aus „Hof“ gewinnen wir z. B. „Ho, o, of.“ Sind dann auch noch andere (ähnliche) Wörter zur Vergleichung vorhanden, so ergeben sich Zusammenstellungen von gleichen und ungleichen Lautgruppen, aus denen das Neue um so schärfer hervortritt.

---

*) Wir haben es für zweckmässig gefunden, jedes Bild und Normalwort auf eine besondere Tafel zu zeichnen, die über die Lesemaschine gehängt wird. Die Aufmerksamkeit wird dann nicht durch andere Bilder oder Wörter abgelenkt, und die Zeichnung und Schrift kann eine solche Grösse erhalten, dass sie von der ganzen Klasse erkannt wird. (Die Schrift macht man zweckmässig ebensogross wie die an der Lesemaschine.) Ist ein Normalwort beendet, so wird die Tafel an einen bestimmten Platz gehängt, damit die Schüler sich daran selbst wieder aufsuchen können, was sie etwa vergessen haben. — Zur Wiederholung braucht man noch zwei Tafeln mit sämtlichen Normalwörtern (in kleinerer Schrift und ohne Bilder). Auf der einen stehen die Wörter in der Reihenfolge, wie sie behandelt werden, auf der andern durcheinander.

**) Dabei sagen wir nicht: Das ist ein „gemalter“ Hut, das ein „gedruckter“ und das ein „geschriebener.“ Solche Hüte giebt es nicht. Es heisst einfach: Dieses Wort heisst „Hut“.

ei, au, sch u. dgl. gelten für einlautig und stehen auf einem Täfelchen. Für die ersten Normalwörter eignen sich solche Doppellaute freilich nicht gut.

Auf der 4. Stufe stellen wir die auf der 3. Stufe gewonnenen Buchstaben, Lautgruppen und Wörter geordnet zusammen:

Z. B. „o, of, Ho, Hof";
oder aus den Wörtern
„Hut, Hirt, Horn, Hof" die Gruppen:
u, i, o, o,
ut, ir, or, of
— irt, orn, —
Hu, Hi. Ho, Ho,
— Hir, Hor, —,
Hut, Hirt, Horn, Hof;
oder: Vokale: i, u, o:
Konsananten: h, f, r, t.
Oder: Lein, Leim, Leib,
Bein, bei,
Luft, Lust,
sein, seit.

5. Stufe. Durch Einsetzen eines anderen Lauts (Buchstaben) oder einer Lautgruppe lassen sich eine Menge neuer Wörter bilden. Diese „Anwendung" wird in ausgedehnter Weise gemacht, doch ist hierbei Beschränkung nötig, um nicht den verschiedenartigsten Stoff durcheinander zu werfen.

An der Auffindung dieser neuen Wörter beteiligen sich auch die Schüler. Auch Sätze, ja selbst ein kleiner Aufsatz lassen sich bald aufstellen. Von Zeit zu Zeit treten Wiederholungen sämtlicher Normalwörter ein.

Wenn eine grössere Anzahl von Laut- oder Lautgruppenbezeichnungen erarbeitet worden ist, kann man an das Normalwort gleich eine Wortgruppe anschliessen, die zu ihm sachlich und lautlich in Beziehung steht. Man hüte sich hierbei aber vor Künsteleien und Abgeschmacktheiten! („Der fixe Dix macht Faxen" u. dgl.).

An das Lesen des Worts schliesst sich das Schreiben desselben an. Anfangs wird jedes Wort geschrieben, das gelesen wurde; später wird nicht alles Gelesene geschrieben, wohl aber alles Geschriebene gelesen.

Der Unterricht befolgt im allgemeinen denselben Gang wie beim Lesen. Wir isolieren auch hier die einzelnen Buchstaben aus dem Wortbild und üben sie einzeln ein.*) Bei später auftretenden Wörtern sondern wir immer auch das Bekannte vom Neuen. Jeder neue Buchstabe muss zunächt in den Kopf, dann in die Hand. Durch blosses An-

*) Viele Anhänger des Normalwörterverfahrens verlangen, dass das Wort gleich als Ganzes geschrieben werde. Wir haben das für zu schwer befunden. Es scheint uns aber auch nicht nötig zu sein. Denn im strengen Sinne wird ein Wort ja doch nicht als Ganzes aufgefasst — etwa wie ein chinesisches Schriftzeichen. „Geschähe das auch nur bei drei Lauten, so käme kein Laut richtig zustande, sondern sie verdunkelten sich gegenseitig, und an ein Lesen oder Schreiben wäre nicht zu denken" (Ziller).

schauen wird der Zweck nicht erreicht. (Wir können z. B. die deutschen Druckbuchstaben aus dem Kopf nicht sicher darstellen, obwohl wir keinen mit dem andern verwechseln.) Der geschriebene Buchstabe muss in seinen Elementen erkannt werden. Diese sind also aufzusuchen, zu benennen und zu beschreiben. Hierbei werden die in den „Vorübungen“ gewonnenen Grundzüge reproduziert und verwendet. Das Schreiben erfolgt teils nach Vorschrift, teils nach Diktat, teils selbständig (aus dem Kopf).

Zusatz. Auf dieser Stufe ist der „deutsche Unterricht“ durchaus nicht vom Lesen und Schreiben getrennt.

Zur Technik. In alle Übungen ist möglichst viel Abwechslung zu bringen, doch darf durch diese keine Verwirrung entstehen. Vom Chorsprechen ist ausgedehnter Gebrauch zu machen. Bei den Übungen sind für den Eintritt wiederkehrender Thätigkeiten bestimmte Zeichen einzuführen. Durch solche Zeichen, z. B. Schlagen mit der Hand, leises Klopfen, ist auch beim Kopflautieren das Isolieren der Laute zu unterstützen. Sorgfältig ist darauf zu achten, dass beim Lautieren die einzelnen Laute nicht durch Stimmenabsatz von einander getrennt werden es wird so lautiert, wie man deutsch und langsam ein Wort spricht.

Die einleitenden Besprechungen über ein Wort sind knapp zu halten, damit der Lese- und Schreibunterricht nicht zu kurz kommt. „Leeres Geschwätz“ ist streng zu vermeiden; deshalb gewissenhafte Vorbereitung auch auf diesen Teil des Unterrichts! Die Zergliederung des Worts stellt man an der Lesemaschine durch Auseinanderrücken der Buchstabentäfelchen dar, die Zusammenfassung durch Auseinanderschieben.

Beim Schreiben ist mit äusserster Konsequenz auf richtigen Sitz und Stifthaltung zu dringen. Der Elementarlehrer ist hierin für die ganze Schulzeit verantwortlich. Er überlege sich deshalb, sobald schlechte Haltung eintritt, ob das Schreibmaterial (harte Stifte) oder Ermüdung sie veranlassen und sei bei Ermüdungserscheinungen sehr vorsichtig. Die Vorschrift an der Wandtafel sei immer musterhaft, sie entstehe vor den Augen der Schüler. Vor dem Tafelschreiben soll der Buchstabe bereits in den Muskeln sein, deshalb „Luftschreiben“ und Überziehen der Vorschrift (von den ungeschicktern Schülern). Die Verbesserungen erfolgen gemeinschaftlich an der Wandtafel. Während der Einübung an der Wandtafel sind die Buchstabenelemente mit kurzen Benennungen zu versehen. Bei „ſ“ wird z. B. gesprochen: hoch-auf, tief-ab. Der Schüler soll sich immer dessen bewusst sein, was er schreibt, deshalb ist häufig zu fragen. Die ersten Schreibübungen werden nicht im Liniennetz, sondern auf einfachen Linien ausgeführt. (Das Liniennetz verwirrt die Schüler anfangs. — Von dem berühmten Schreibmeister Castairs wurde nachgewiesen, dass jede gute Schrift nur allein durch einen freien, sicheren und schnellen Zug der Hand zu bewerkstelligen sei.) Das Taktschreiben, das auch den Trägen zwingt, mit dem Ganzen fortzuschreiten, kann auch in der Elementarklasse mit gutem Erfolg angewandt werden.

Drei Lehrbeispiele

I. Vorübungen zum Lesen*)

(Kopflautieren, Analysierübungen.)

M und N sollen als Anlaute erkannt werden.

Ziel: Wir wollen Laute lernen, die in „Mama", „Milch" und „Mehl" vorkommen. Warum dachte ich wohl an die Wörter „Mama", „Milch" und „Mehl"?

A. 1. Stufe. Nennt noch einmal einige Speisen, von denen wir (gestern) gesprochen haben! (Naturkunde: Nahrungsmittel) Brot. Kuchen u. s. w. Was isst du am liebsten? Kuchen. Woraus wird der Kuchen gebacken? Aus Mehl. Wer bäckt den Kuchen? Mama (Mutter). Was braucht sie noch zum Kuchenbacken? Milch. Sprecht in einem Satze, woraus Mama Kuchen bäckt!

a) Mama bäckt Kuchen aus Milch und Mehl. (Der Satz wird im Chor und von einzelnen richtig gesprochen.) — Wo kauft Mama das Mehl? In der Mühle. Sprecht das in einem Satze!

b) Mama kauft Mehl in der Mühle. — Von wem kauft Mama das Mehl? Vom Müller. — Woher hat denn der Müller das Mehl? Er hat es gemahlen. Sagt, was der Müller thut?

c) Der Müller mahlt Mehl. — Das Mehl schmeckt einem kleinen Tiere recht gut, auch wenn noch kein Kuchen daraus gebacken ist. Wer kennt es? Die Maus. Was thut die Maus?

d) Die Maus nascht Mehl. — Nun wollen wir alle Sätze noch einmal sagen. —

2. Stufe. Aus dem ersten Satz wollen wir Wörter lautieren und dann schreiben und lesen. — Den Satz könnt ihr schon schreiben. Sagt ihn wortweise (wie ich zeige)? Wer will ihn anschreiben? N. N. soll schreiben, ihr andern sollt ihm vorsagen? — (Es wird angezeichnet — — — — — — —.) Sagt das erste Wort allein! Mama. Recht langsam und deutlich! Wie viel Silben hat es? Mama hat zwei Silben. Wie schreiben wir es also? ┼. Wie lautet die erste Silbe? Ma. Die zweite? Auch Ma. Ich spreche jetzt jede Silbe ganz langsam und schlage dazu. Sprecht sie ebenso! Schlagt auch dazu! Ich spreche, ihr zählt die Laute! Wie viele Laute hat die erste Silbe? Die zweite? Wie lautet der erste Laut der ersten Silbe? Der zweite? Haltet jeden Laut so lange, als ich die Hand ausstrecke! Welchen Laut hört ihr in der Silbe Ma zuerst? Welchen dann? Sprecht die beiden Laute nacheinander (ohne abzusetzen) so wie ich zeige! (Erst langsam, dann schneller, zuletzt wie beim gewöhnlichen Sprechen.) Wie heisst M—a zusammen? Nun können wir das Wort auch schreiben, wie wir es lautiert haben. Wie viele Laute kommen in die erste Silbe, wie viele in die zweite? M. M. soll das schreiben! ┼ Jetzt wollen wir das Geschriebene lesen. Sagt die Laute, die ich zeige! (Erst in der Reihe, dann ausser

---

*) Lehrbeispiele für die ersten Übungen. S. Pickel, Anweisung.

der Reihe.) Nun lest so schnell, wie ich zeige! (Mit dem Zeigestab wird ohne Unterbrechung unter den Punkten hingefahren. (Man sorge für Abwechslung in den Übungen! Chor. Einzeln; der Lehrer zeigt, Schüler zeigen u. dgl.).

Was braucht Mama zum Kuchenbacken? (Milch und Mehl.) Wir lautieren Milch. (Das Verfahren wie bei Mama.) Dann das Wort Mehl.

3. Stufe. Welche Wörter haben wir lautiert (geschrieben und gelesen)? Mama, Milch, Mehl. — Mit welchem Laut fängt das Wort Mama an? Milch? Mehl?

Wie lautet M—a, M—i, M—e? (Wie stellen wir den Mund bei M? Ich will das unter M zeichnen. Wie bei a, i, e?)

4. Stufe. Sprecht noch einmal recht deutlich den Anfangslaut! Sprecht auch die Silben der Reihe nach! (Lest die Silben nach den Mundstellungen!)

5. Stufe. a) Wie wird lauten M—ü, M—u, M—au u. s. w. (Wer kann diese Silben lesen? [Sie sind nur mit den Mundstellungszeichen angezeichnet.]) b. Wer kann Wörter aus unsern (den vorhingenannten) Sätzen nennen, die mit M anfangen? c. Nennt Wörter, die mit Mi anfangen! (z. B. Milch.) Mit Mei u. s. w.! (meine, Mutter, Markt, Mann, Müller u. dgl.)

B. 1. Stufe. Habt ihr der Maus beim Naschen schon zugesehen? Warum nicht? a. Die Maus nascht bei Nacht. Sie nascht am Mehl, auch wenn es im Sacke ist. Wie fängt sie es da an, um zum Mehl zu gelangen? Sie zerfrisst die Säcke. Man sagt: b. Die Maus nagt. Wer nascht, ist ein Näscher. Willst du ein Näscher sein? c. Nein, ich will kein Näscher sein. Wer nascht, thut Böses. d. Nasche nie! Zusammenstellung der Sätze a — d.

2. Stufe. Aus des Sätzen werden die Wörter nascht, Nacht, nagt, Näscher, nein, nie herausgehoben und behandelt wie unter A gezeigt.

3. Stufe. Die behandelten Wörter haben als Anlaut N. N — a = Na, N—ä=Nä u. s. w. Diese Silben (resp. Wörter) sind zu vergleichen mit den vorhergegangenen. Wie heisst M — a? Wie aber N — a? Wie M — i? Wie aber N — i? u. s. w. Wie machst du es mit dem Mund bei M? Wie bei N?

4. Stufe. M sprechen wir mit geschlossenen Lippen, N mit geöffneten.

Ma, Me, Mi, Mei
Na, Ne, Ni, Nei u. s. w.

5. Stufe. Nennt ein Wort mit Nu! (Nuss.) Mit Mu! (muss.) Mit Na! (Nacht.) Mit Ma! (Magd) u. s. w.

II. Lesen und Schreiben des Normalworts „Hut“ *)

Ziel: Wir wollen nun Wörter lesen und schreiben lernen mit Buchstaben, wie sie in den Lesebüchern stehen.**)

*) Wir wählen dieses Wort nicht etwa, weil wir es für ein besonders gut geeigenschaftetes Normalwort hielten, sondern weil es sich in sehr vielen Fibeln findet.

**) Wer es für nötig hält, kann den Schülern hier zum Bewusstsein

A. Lesen

1. Stufe. a) Kurze Besprechung, vielleicht im Anschluss an die „Sternthaler“ oder „Kleidungsstücke“. b) Hier ist ein Hut abgebildet. Unter dem Bild sind aber sonderbare Zeichen! Das sind Buchstaben. Was sollen sie wohl bei dem Hut?

c. Das Wort Hut wollen wir mit solchen Buchstaben lesen und schreiben. Kennt ihr sie schon? Sprecht das Wort recht deutlich! Sprecht es langsam! Merkt auf die Laute! Zählt sie! Ergebnis: Das Wort Hut hat drei Laute, der erste lautet H, der zweite u, der dritte t. Wir wollen es noch einmal schreiben und lesen wie früher . . . Lest wie ich zeige (H, u, t, Hu, Hut, u, ut, Hut.)

2. Stufe. Wie wird das Wort unter dem Hut wohl lauten? Wir wollen es auch an unsere Lesemaschine stellen. Seht das an und seht dann das erste an! Eins sieht wie das andere aus, jedes lautet Hut. Das Wort Hut hat drei Laute. Wir schrieben es mit drei Punkten. (Die Täfelchen werden ein wenig auseinander gerückt.) Wie viel Buchstaben hat hier das Wort? Wie wird der erste lauten? **H**! der zweite? **u**; der dritte? **t**. Einübung der Laute erst in, dann ausser der Reihe. Wie lautet dieser, dieser u. s. w. Zeigt das H, das u, das t! (Die Übungen müssen mannigfacher Art sein; sie sind so lange fortzusetzen, bis alle Kinder jeden Buchstaben sicher erkennen, doch dürfen sie nicht langweilig werden. Vor allen Dingen gehört Lebendigkeit und technisches Geschick von Seiten des Lehrers dazu. Zur Abwechselung kann man z. B. die Täfelchen unter die Schüler verteilen. Dann heisst es: Wer hat das H? Das t? Zeigt das u! Das H! Die Täfelchen werden zusammengeworfen. Suche heraus das H! Das u! Die Buchstaben werden auch einmal verkehrt aufgestellt und von den Schülern berichtigt. Auch als Probe für die richtige Auffassung des Wortbilds kann dieses Mittel angewandt werden. Nur soll ein falsches Wort nicht lange vor den Augen der Schüler stehen; denn etwas Falsches prägt sich ebenso ein, wie etwas Richtiges. Deshalb muss auch beim Schreiben ein Buchstabe, an dem das Falsche gezeigt wurde, wieder entfernt werden, sobald die Verbesserung beendigt ist.)

Nun folgt das Lesen des Worts. (Das Wort ist wieder angestellt, die Täfelchen aber sind von einandergerückt. Während des Lesens werden sie zusammengeschoben.) Lest, wie ich zeige! H — u = Hu (Erst langsam dann schneller). Hu — t = Hut. u — t = ut. H — u — t = Hut.

3. Stufe. Vom Wort Hut wird das t weggenommen. Lautet es jetzt auch noch Hut? Nein, das t fehlt, es lautet nur Hu. Das u wird auch weggenommen, es bleibt nur H. Dann bleiben ut, t, u. Was stehen geblieben, wird lautiert resp. gelesen. Welchen Laut hören wir am stärksten? Wir wollen ihn auf der Bildtafel besonders bezeichnen,

---

bringen, dass die bisherige Schreibweise der Wörter eine sehr ungenügende ist. Man kann z. B. sagen: Ich will ein Wort anschreiben . . . . Wer kann das lesen? Seht, ihr wisst das richtige nicht. Ein Wort muss aber so geschrieben werden, dass es alle Leute gleich richtig lesen können.

damit wir ihn leicht wieder erkennen, wenn wir ihn einmal vergessen sollten. Mundstellungszeichen!)

4. Stufe. (An der Lesemaschine stehen unter einander)

H — u — t

u, ut, Hu, Hut

Hut.

Leset alles, was hier steht (und wie es hier steht).

5. Stufe. Lautiert und lest das Wort an dieser Tafel (Normalwörtertafel mit Bild)! Lest das erste Wort an dieser Tafel (ohne Bild)! Wer findet das Wort Hut auf dieser Tafel?

B Schreiben des Normalworts

Ziel: Nun wollen wir das Wort Hut auch schreiben.

1. Stufe. Bisher haben wir mit Strichen und Punkten geschrieben. So schreiben die grossen Leute nicht, die schreiben mit Buchstaben, die aber etwas anders aussehen als die auf den Täfelchen.*) Ich will das Wort an die Wandtafel schreiben, gebt Acht!

2. Stufe. Dies Wort lautet Hut. Wie viel Buchstaben hat auch das geschriebene Wort Hut? Wie lautet der erste? u. s. w. Ich will jeden Buchstaben für sich (unter das Wort) schreiben. Einübung derselben, Lautieren und Lesen wie bei der Druckschrift.

Nun sollt ihr das Wort Hut auch schreiben. Welchen von den drei Buchstaben kannst du gleich nachschreiben? Das u wollen wir alle schreiben. Seht, wie ich das schreibe! (Lehrer schreibt das u an und spricht dazu: auf, ab, auf, ab, auf, Bogen.) Nun schreibt mit mir (in der Luft)! Arm vor! (Lehrer überfährt das u mit dem Zeigestabe und spricht dazu wie oben, die Kinder schreiben in der Luft mit.) Nun sprecht auch dazu wie ich sprach! Wie viele Aufstriche hat das u? Wie viele Abstriche? Was gehört noch dazu? Sind die Aufstriche so stark wie die Abstriche? Damit die Aufstriche so dünn werden wie ein Haar, darf man mit dem Stift nicht aufdrücken. Die Abstriche sind unten so stark wie oben, bei denselben drückt man etwas auf. Welche Richtung haben die Auf- und Abstriche? Wohin kommt der Bogen? (Das u wird weggewischt.) Nun will ich sehen, ob ihr das u aus dem Kopfe schreiben könnt. Schreib in die Luft und sprich dazu! Du auch! Alle! Jetzt schreibt u auf die Schiefertafel. Achtung! Tafel herauf! Stift! (Wie die Tafel zu legen, der Stift zu halten, welcher Sitz anzunehmen ist, wird bereits bei den Vorübungen gelehrt.) Sitz! Nehmt den Stift! Setzt auf der ersten Linie vorn an! Schreibt wie ich spreche! Was habt ihr geschrieben? Schreibt und sprecht! Schreibt still für euch eine Linie u? (Man verlange nicht gleich untadelhafte Buchstaben. Schwächeren Schülern ist besondere Unterstützung zu gewähren. Die

*) Wenn sog. malendes Zeichnen vorausgegangen ist, so kann hier auf Buchstabenelemente in demselben zurückgegriffen werden. Man kann z. B. sagen: Ihr habt auch schon gemalt; was denn? Auf Zeichnungen, bei welchen die hier gebrauchten Auf- und Abstriche, der Keilstrich und Schleifen vorkommen, wird hingeleitet und die betreffenden Elemente werden ins Bewusstsein gestellt.

Verbesserung der Buchstaben erfolgt aber vorzugsweise gemeinschaftlich an der Wandtafel.)

Das u könnt ihr. Welchen Buchstaben wollen wir nun schreiben? Gebt Acht, wie ich t schreibe. Erster Strich: auf, zweiter: ab, Bogen. Ist der Aufstrich gerade so wie beim u? Ich spreche dabei hochauf. Ist der Abstrich wie beim u? Ich spreche dazu Keil. Der Bogen ist fast wie beim u. Gebt an wie ein t geschrieben wird. Nun schreibt t auf eure Schiefertafel. Die Einübung erfolgt ähnlich wie bei u.

Bei H lassen wir sprechen: Rund, auf, Schleife—ab, Schleife—auf. Nun wollen wir das ganze Wort schreiben.

Bemerkung: Auf der Schiefertafel sollen die Schüler den Buchstaben ohne Bezeichnung der Ausführung schreiben können und schreiben. Das Taktschreiben geschieht blos nach den Bezeichnungen auf, ab, später blos nach Zählen. S. zweites Schuljahr.

3. Stufe. Lautgruppen werden vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben, vom Schüler lautiert und gelesen, mit dem Normalwort verglichen, abgeschrieben und wieder gelesen.

4. Stufe. Wieviele und welche Buchstaben könnt ihr schreiben? Anzahl der Abstriche von jedem Buchstaben.

5. Stufe. Lesen des Worts in Schreibschrift an der Normalwörtertafel. Schreiben von Buchstaben, Silben und Wörtern nach Diktat. (Siehe Pickel, S. 44 und 45).

3 Das Normalwort „Rose“

als Mittelpunkt einer Wörtergruppe.

Ziel: Von der schönsten Blume in „Fundevogel“ wollen wir lesen und schreiben.

A. Lesen

a. 1. Stufe. Wieviele Silben hat das Wort Rose? Lautiert Rose! Welche Laute? Wieviele Laute? Wieviele Buchstaben brauchen wir? Welche kennt ihr schon? (o, s, e.) Sucht sie aus diesen Buchstaben heraus! Wir müssen also nur noch das R lernen.

2. Stufe. Hier seht ihr eine Rose und daneben das Wort Rose. (Normalwörtertafel) Das Wort steht auch hier. (Lesemaschine.) Zeigt das o, das s, das e, das R? (Wenn die Regel, dass Namen mit grossen Anfangsbuchstaben geschrieben werden, vorausgegangen ist.) Mit welchem Buchstaben hat das R Ähnlichkeit? (Mit N bei Nase.) Einübung. Lautiert und lest, wie ich zeige! Lautiert leise und lest laut! Lest ohne zu lautieren!

3. Stufe. Ro—se, o—se, se, e, Ro, R, Rose.

4. Stufe. Vokale*) a, e.
Konsonanten: R, s.

---

*) Welche Bezeichnungen den Kindern gegeben werden sollen, hängt vom spätern Sprachunterricht ab.

5. Stufe. Lesen an den Normalwörtertafeln.

Wir wollten aber noch mehr von der Rose lesen.

b. 1. und 2. Stufe. Von Rosen habt ihr schon Kränze geflochten. Dazu braucht ihr einen Reif und Bindfaden, viel Bindfaden. Wir kaufen davon gleich eine Rolle. Die Rosen riechen sehr gut. Wir riechen daran mit der Nase. Du blühst wie eine Rose. Rosa ist ein Name. — Aus diesen, im Gespräch gewonnenen Sätzen, werden die Wörter Reif, Rolle, Rosa herausgehoben und an die Lesemaschine gestellt. Welche Wörter kennt ihr schon? (Rose, Nase.) Rosa, Reif und Rolle werden einzeln eingeübt. Einübung: Ich zeige, ihr lautiert und lest.

a. Lautiert laut und lest!

b. Lautiert leise und lest laut!

c. Lest ohne zu lautieren.

Einzelne Schüler gehen vor, zeigen, lautieren und lesen in derselben Weise u. s. w.

Bei jedem Wort denken wir an einen Satz!

Lest auch den Satz: Lene (Lenchen) ist nun eine Rose!

3. Stufe. Nebeneinander stehen die Wörter Rose — Rosa, Rose — Rolle, Rose — Reif, Rose — Nase, Rolle — Reif.

Lest: Rose — Rosa! (e und a weggenommen): Ros — Ros! Ro — Ro; se — sa; e — a.

Rose — Rolle; Ros — Roll; Ro — se, Rol — le; ose — olle; os — oll; se — le.

Rose — Reif; Ro — Rei; o — ei.

Rose — Nase; Ros — Nas; Ro — Na, o — a, R — N.

Rolle — Reif; Roll — Reif; Ro — Rei; o — ei, ll — f.

4. Stufe. Zusammenstellung der Wörter mit R. Zusammenstellung der verwandten Lautgruppen.

Vokale: o, a, ei.
Konsonanten: R, N, H,
s, l, f, t.

5. Stufe. a. Kleine Sätze. (Z. B. Lene ist nun eine Rose.) b. Übungen wie folgende: Angestellt ist Rose; das R wird weggenommen und H dafür gesetzt. Wie heisst es jetzt? Aus Raum — Saum, Rast — Last u. s. w. c. Lest gleich folgende Wörter: Rosine, Reim, Raum, Rinne, Reiter, Russe, Ruf (Wenn ein Wort nicht oder falsch gelesen wird, so muss zum leisen, und wenn das nicht hilft, zum lauten Lautieren zurückgegangen werden). —

B Schreiben

1. Stufe. Wir wollen das Wort Rose mit Punkten schreiben. Wieviel Punkte muss ich über den Strich machen? Für mehrere Punkte könnt ihr schon Buchstaben setzen. (o, s, e.) Wir brauchen also nur R zu lernen.

**) Vorsicht bei diesen und den folgenden Übungen, damit das Wörtergemisch nicht zu bunt wird.

Das R wird angeschrieben.

2. S t u f e. Den ersten Teil vom R (S) kennt ihr schon. Einübung des R, wie oben gezeigt. Schreiben des Worts Rose nach Vorschrift an der Wandtafel.

3. S t u f e. Vergleichung der Buchstabe S und R, N und R, S und N.

4. S t u f e. Wie schreibt man S, N und R?

s, n, und r,

5. S t u f e. Schreibt (nach Diktat) Rose, Rosa, Reif, Rolle.
Die Rose ist rot.



B Naturkundliche Fächer

I Naturkunde

I Die Auswahl und Anordnung des Stoffes

Litteratur: Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig, Keil 1857. — Ziller, Über die Natur- resp. Heimatkunde des ersten Märchens (Jahrbuch 1871, VII). — Derselbe, Die erste methodische Einheit der Naturkunde zum ersten Märchen (Jahrbuch 1871, VIII). — Ziller-Ballauf, Monatsblätter. — Barth, Materialien für das erste Schuljahr (Jahrbuch 1871, V). — Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. Des Leipziger Seminarbuchs 3. Aufl. 1886. — Bartholomäi, Die Heimatkunde der Märchenstufe (Jahrbuch 1873, 1875, 1876). — Stoy; Über Heimatkunde. — Finger, Heimatkunde. — Götze, Die Volkspoesie und das Kind (Jahrbuch 1872). — Simrock, Deutsches Kinderbuch. — Dunger, Kinderlieder und Kinderspiele. — Leidesdorf, Kinderlust in Spiel und Lied. — Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? In Reins pädag. Studien 1883, Heft 2.

Die Naturkunde (d. i. im ersten Schuljahr die Naturkunde der Heimat) ist die notwendige Ergänzung des auf die sittliche Einsicht gerichteten Gesinnungunterrichts. Ihr fällt die Aufgabe zu, die durch die tägliche Erfahrung an den Dingen der äussern Natur sich von selbst ansammelnden, heimatlichen Sinnesvorstellungen durch wohlgeordnete unterrichtliche Beobachtungskurse zu klären und zu vermehren, um dadurch die wesentlichsten Stützen für den gesamten Gedankenkreis zu gewinnen. Ihre Wichtigkeit im besonderen beruht in erster Linie auf der Anschaulichkeit ihrer Objekte. In der Anschauung liegt das treibende Element unserer Vorstellungen, die Vollkraft unser gesamten Einsicht so sehr, dass auch das umfangreichste Wissen ohne die Grundlage der Anschauung lediglich unnützes Wortwissen, totes Material ist. Die Naturkunde der Heimat hat den einzelnen Gedankenkreisen dieses belebende und erfrischende Element zuzuführen und muss daher bis zu den oberen Stufen hinauf den übrigen Unterricht begleiten. Bedeutsam wird speziell in unserm Falle (im ersten Schuljahre) die Naturkunde noch aus einem andern Grunde. Sie hat hier dafür zu sorgen und ist dafür zu sorgen imstande, dass bei aller durch die Märchen angeregten Phantasiethätigkeit die Schüler doch den realen Boden nicht unter den Füssen verlieren.

Die Naturkunde der Heimat tritt im ersten und zweiten Schuljahre an Stelle des in unsern Schulen gebräuchlichen, elementaren Realunterrichts, den man nach Finger mit Heimatkunde, nach Pestalozzi mit Anschauungsunterricht bezeichnet.*) Beide Namen sind nicht glücklich gewählt, geben zu Missverständnissen Anlass und führen Unzuträglichkeiten im Unterricht herbei. Der Name Heimatkunde wird bald im engern Sinne als spezieller systematischer Vorkursus für die Geographie, bald in dem weitern Sinne gefasst, dass neben der geographischen auch die naturgeschichtliche, physikalische, astronomische, technologische, historische Seite der Heimat in ihr vertreten sind. Der Name Anschauungsunterricht aber ist um deswillen nicht glücklich gewählt, weil er, lediglich von einem Merkmal der Methode hergenommen, den Lehrstoff gänzlich unberücksichtigt lässt. Es ist darauf immer einiges Gewicht zu legen, und der Name thut doch auch manchmal etwas zur Sache. In unserm Falle wenigstens hat er zur Folge gehabt, dass von Anfang an niemand recht gewusst hat, was in dem Anschuungsunterricht eigentlich zu lehren sei, und dass die Lehrbücher für denselben, von dem Pestalozzischen Buch der Mütter an bis zu den Schriften von Jütting, Bartels und dem weimarischen Seminarbuche in stofflicher Hinsicht die grössten Verschiedenheiten aufweisen.**)

Ziller lässt deshalb weder die Heimatkunde noch den Anschauungsunterricht als besonderes Unterrichtsfach gelten (vergl. Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik S. 107 f.), da sie nicht gesonderte, geschlossene Vorstellungsklassen enthalten, sondern mit ihren einzelnen, selbständig nebeneinander auftretenden kleineren Ge-dankenganzen in die verschiedenen Fächer des Sach- und Formenunterrichts hineinragen.***) Und zwar ist es bei Ziller so, dass die hierher gehörigen Stoffe teils, soweit sie den Erfahrungskreis erweitern sollen, in von einander unabhängigen Lehreinheiten aus der Naturgeschichte, der Geographie, der Heimatskunde in denselben laufenden Stunden hintereinander unter dem Gesamtnamen Naturkunde (im weitesten Wortsinn) auftreten; teils, so weit sie bloss analytisches Material sind, in den analytischen Vorbesprechungen der Gesinnungsstoffe ihre unterrichtliche Verarbeitung finden. Die Einwendungen des Herrn Muthesius (vergl. dessen Schrift: Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan. Weimar 1890. S. 68) gegen diese Zillersche Auffassung können nicht als begründet angesehen werden. Es fehlt der Heimatkunde wie dem

*) Aller auf die Aussenwelt gerichtete Anschauungsunterricht kann zugleich als Heimatkunde bezeichnet werden. Jahrbuch 1871, S. 123 f.

**) Auch Dittes macht bei Gelegenheit der Besprechung des „Anschauungsunterrichts“ von Fuhr und Ortmann die Bemerkung: „Eine Verständigung über den Begriff des „Anschauungsunterrichts“ und insbesondere eine engere Fassung desselben thut dringend not, weil sonst eine störende Konfusion im Sprachgebrauche und auch in der Schulpraxis entsteht.“

***) Vergl. Ziller, Vorles. S. 219. — Thrändorf, Geometrie im Anschluss an die Heimatkunde (Jahrbuch 1878, Seite 19 ff.). — Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? (Pädagog. Studien 1883, Heft 2.)

Anschauungsunterrichte nun einmal das wesentliche Merkmal eines Lehrfaches: sie entsprechen nicht einer besonderen Klasse von Vorstellungen.*)

Eine andere Frage ist, in welches Verhältnis die Naturkunde zu dem Gesinnungsunterrichte zu treten habe, und welche Stoffe aus dem grossen Gebiete der heimatlichen Natur für die Unterrichtsarbeit des ersten Schuljahres auszuheben seien? Nach den im zweiten Kapitel dieser Schrift erfolgten Auseinandersetzungen kann darüber ein Zweifel nicht bestehen. Unserer Ansicht nach ist hier einzig der von der neueren Pädagogik ausgebildete Konzentrationsgedanke massgebend. Mit Professor Ziller weisen wir daher im ersten Schuljahre dem Märchen die centrale Stellung im Unterrichte an und gruppieren um dasselbe die naturkundlichen Stoffe, welche in ihm zugleich mit enthalten sind. Das Märchen z. B., „die Sternthaler", weist folgende reale Stoffe auf: die Stube, in welcher das arme Mädchen mit Vater und Mutter früher gewohnt; das Bett, in welchem es geschlafen; die Speisen, die es von den Eltern erhalten; die Kleidungsstücke, die es getragen und nach und nach weggegeben hatte; das Feld, den Wald, wo es Ersatz für die mangelnde Wohnung suchte u. a. Es giebt dieses Märchen Veranlassung, mit den Kindern zu besprechen: die Stube, das Bett, die Nahrungsmittel, die Kleidungsstücke, das Feld, den Wald, Sonne, Mond und Sterne, Tag und Nacht, und die Himmelsgegenden etc. Wie dieses, so erhält auch jedes andere Märchen unserer Reihe einen Reichtum heimatlicher Vorstellungen, welche wir aus dem Märcheninhalte nur auszusondern brauchen, um unter Übertragung auf die Wirklichkeit wertvolle Stoffe für unsere naturkundlichen Besprechungen in Bereitschaft zu haben.

Die Vorzüge einer solchen angelehnten Naturkunde, gegenüber dem unabhängigen Anschauungsunterrichte, sind erkennbar.

Sie schliesst zunächst die Unbestimmtheit des Lehrstoffs aus, welche im selbständig auftretenden Anschauungsunterrichte oft so lästig wird und so entmutigend wirkt; denn in und mit dem Märcheninhalte ist ein bestimmtes Erfahrungsmaterial abgegrenzt, auf welches die Naturkunde eingehen kann.**)

Sie erhöht ferner die freudige Hingabe des Schülers an den Stoff, da häufig sich das für den Märcheninhalt angeregte lebendige Interesse

---

*) Siehe 2. Schuljahr, 4. Aufl., S. 67 Anm.

**) Vergl. Ziller, Jahrbuch 1871, S. 113. — Wenn K. Richter (Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen, 3. Aufl. 1887, S. 164) meint, „wer nicht die nötige Selbstbeherrschung besitze, der könne hier eben so viel irrlichterieren, als wer den Gang des Anschauungsunterrichts nicht von solchen Rücksichten (den Märchen) abhängig mache", so wollen wir zugeben, dass durch die Konzentrationsstoffe ein absoluter Schutz gegen dergleichen Verirrungen nicht gegeben ist; dem besonnenen Lehrer wird aber in der durch die Märchen gebotenen Umgrenzung des naturkundlichen Materials ganz entschieden eine wohlthätige Befreiung von einem Drucke zu teil, den das Gefühl gänzlicher Unbestimmtheit in Rücksicht des Lehrstoffs immer zur Folge hat. Gegen diese Unbestimmtheit und Unbegrenztheit des Lehrstoffs im unabhängigen Anschauungsunterrichte hat auch Richter kein Mittel gewusst. Man lese § 12 seines Buches: „Wahl und Anordnung der Gegenstände des Anschauungsunterrichts", und man wird dieses Urteil vollauf bestätigt finden.

auch auf die naturkundlichen Elemente überträgt, welche jenem zur realen Grundlage dienen; das Kind sieht dann die Dinge noch in der hellen Beleuchtung, die vom Märchen her auf sie gefallen ist.

Sie befördert drittens durch die vielfachen Beziehungen, in welche sie die heimatkundlichen Vorstellungen unter sich und zu dem Gesinnungsunterrichte treten lässt, den Zusammenhang, die Einheit des Gedankenkreises, ohne nötig zu haben, durch vorzeitige logische Kategorien auf künstlichem Wege eine Einheit herzustellen, die doch nur eine äusserliche ist und darum unwirksam bleibt.

Wenn wir hiernach der Konzentrationsidee entschieden das Wort reden, so möchten wir doch nach zwei Seiten hin irrigen Auffassungen vorbeugen. Fürs erste folgt uns aus dem Konzentrationsgedanken nicht, dass ein naturkundlicher Gegenstand, so weit er nicht in den analytischen Vorbereitungen der Gesinnungsstoffe seine Erledigung findet, einzig nur nach den Gesichtspunkten betrachtet werden dürfe, welche im Märchenstoffe vorhanden sind, weil hierdurch die Naturkunde in eine erdrückende Abhängigkeit vom Gesinnungsunterrichte geraten würde.*)

Wir lassen vielmehr, nachdem wir von dem Märchen aus die Brücke zu den Erfahrungsobjekten der Naturkunde geschlagen und das Interesse von dort nach hier übergeleitet haben, der Betrachtung von da an einen weitern Spielraum, ohne den Ausgangspunkt aus dem Auge zu verlieren und ohne darauf zu verzichten, an passenden Stellen auch noch weitere Anknüpfungspunkte zu gewinnen. Wir betrachten den Gegenstand in grösserer Freiheit als Ganzes für sich, alles benutzend und verwertend, was die Gunst des Augenblicks bietet. Insbesondere nehmen wir zugleich auch auf das Rücksicht, was etwa für spätere Stellen des Unterrichts nötig wird.

Fürs zweite schliessen wir, eingedenk des Ausspruches Zillers, „dass alles, was an Individualität und Heimat sich anschliesst, der Konzentration des Unterrichts immer nahe liege,“ nicht grundsätzlich und ohne weiteres jeden anderen naheliegenden heimatkundlichen Stoff bloss um deswillen aus, weil er sich nicht unmittelbar mit dem Märchen berührt.**) Den Grundstock müssen allerdings die vom Gesinnungsunterrichte hergenommenen Stoffe bilden. Zur Ausfüllung entstandener Lücken aber, sowie zur Fortleitung eines von einer andern Seite her angeregten lebendigen Interesses lassen wir da und dort auch anderen Quellen entstammendes passendes Material zu, wenn nur für dasselbe ein anderer bequemer Ausgangspunkt, z. B. von der Erfahrung des Schülers aus, gegeben ist und die aus demselben zu gewinnenden Vorstellungsreihen mit dem übrigen naturkundlichen Vorstellungsmaterial in enge Verbindung gesetzt werden können. Gern nehmen wir im ersten Schuljahre beispielsweise in den Unterricht mit auf: die Taube, das Rind u. dergl., ohne dass direkte Hinweise auf diese Dinge vom Märchen aus gegeben sind. Das kindliche Interesse führt, zumal auf dem Lande, von selbst

*) Vergl. Ziller, Jahrbuch 1881, S. 122 f.
**) Vergl. Ziller, Jahrbuch 1881, S. 122.

auf sie; sie schliessen sich leicht an den übrigen naturkundlichen Unterricht an und können ohne Schwierigkeit nachher auch zu dem Märcheninhalte in Beziehung gesetzt werden.

Gehen wir nach diesen allgemeinen Erwägungen an die Aussonderung und Zusammenstellung des realen Unterrichtsmaterials, welches in den idealen Gesinnungsstoffen niedergelegt ist, so bieten uns die ausgewählten Märchen in der nachstehenden Reihenfolge die neben ihnen verzeichneten realen Stoffe dar.

A. Eisenacher Auswahl

1) (Sternthaler): 1. Die Stube. 2. (Der Garten). 3. Das Feld. 4. Der Wald.

2) (Strohhalm, Kohle und Bohne): 5. Die Kohle. 6. Die Bohne

3) (Lumpengesindel): 7. Hahn und Huhn. 8. Eichhörnchen. 9. (Die Taube). 10. Die Ente.

4) (Tod des Hühnchens): 11. Die Maus.

5) (Die sieben Geisslein): 12. Die Ziege.

6) (Der Wolf und der Fuchs): 13. Das Schäfchen.

7) (Bremer Stadtmusikanten): 14. Der Esel. 15. Hund und Katze.

8) (Der Arme und der Reiche): 16. Das Pferd.

Freilich ist das nur ein kleiner Teil des naturkundlichen Stoffes, der in den Erzählungsstoffen mit enthalten ist. „Es eignet sich aber auch nicht alles, was die Konzentrationsstoffe von naturkundlichem Material bieten, dazu, ein Mittelpunkt naturkundlicher Betrachtung zu werden.“ *) In der vorstehenden Übersicht sind daher nur solche Stoffe zusammengestellt, welche sich leicht zu methodischen Einheiten abrunden lassen; während andere, die hierzu nicht geeignet sind, in den analytischen Vorbereitungen im Märchenunterrichte die angemessene kürzere Behandlung erfahren.

Die aufgeführten Gegenstände enthalten einen Reichtum wertvollen Anschauungsmaterials, einen Schatz, der durch den Unterricht gehoben werden muss. Bei ihrer Aufeinanderfolge ist Rücksicht darauf genommen worden, dass diejenigen, welche eine öftere Beobachtung im Freien erfordern, wie z. B. der Garten, das Feld, der Wald, der Berg, auf das Sommerhalbjahr entfallen. Dem Winterhalbjahre sind dagegen meist solche Gegenstände zugeteilt, die sich zu jeder Jahreszeit bequem beobachten lassen und eine wiederholte Beobachtung nicht erfordern, z. B. Pferd, Hund, Katze etc., sowie ausserdem auch diejenigen wenigen Objekte, bei welchen auf eine unmittelbare Wahrnehmung nicht gerechnet werden kann, und die daher durch darstellenden Unterricht nahe gebracht werden müssen, wie Wolf, Bär etc.

Wem die bunte Mannigfaltigkeit, die scheinbare Zusammenhanglosigkeit unserer Stoffe auffallen sollte, dem geben wir die einigende Kraft unserer Konzentrationsstoffe zu bedenken. Die durch die obigen

*) Ziller, Jahrbuch 1871, S. 121.

Gegenstände vertretenen Vorstellungskomplexe treten in unserm Unterrichte nicht getrennt auf. Sie sind von vornherein durch den Konzentrationsstoff einem bereits zum Leben gekommenen Gedankengebiet eingefügt und mit diesem zugleich dem Gesamtgedankenkreise eingeordnet; sie sind die Ergänzungen der Gesinnungsstoffe nach ihrer realen Seite hin.

Hervorheben wollen wir noch, dass wir bei Gelegenheit des Sternthaler-Märchens nicht von der Stube im allgemeinen sprechen, die gar kein Gegenstand des Anschauungsunterrichtes sein kann; nicht von der Stube des armen Mädchens, die ebenfalls nur in unsern Gedanken besteht; nicht von der Stube irgend eines Schülers, die der gemeinsamen unmittelbaren Betrachtung nicht zugänglich ist. Ein solches Thun würde nur zu einer wenig nützlichen, inhaltlosen Sprachübung führen. Vielmehr legen wir dem Unterrichte das Zimmer zu Grunde, in dem wir uns befinden, das unserer sinnlichen Wahrnehmung nahe liegt, die Schule. Ebenso lassen wir uns im Fortgange des Unterrichts nicht auf ein allgemeines Gerede über den Garten, das Feld, den Wald, den Berg etc. ein, sondern wählen ein ganz bestimmtes, bequem zugängliches Feld-, Wald-, Garten-, Fluss-, Bergindividuum: den Schulgarten, das Amricherfeld, das Rösesche Hölzchen, den Goldberg etc. zur Beschauung und Besprechung aus. Denn nicht das Allgemeine, nur das Einzelne, das Besondere, das Individuelle kann Gegenstand des naturkundlichen Anschauungsunterrichts sein.*)

B. Jenaer Auswahl

Folgt der Märchenunterricht der Jenaer Reihe (Seite 181 und 182) so ist auch eine andere Auswahl der naturkundlichen Stoffe notwendig. Eine solche ist im Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena getroffen worden. In demselben ist ja die günstige Gelegenheit geboten, unter dem Schutze der akademischen Freiheit Lehrpläne, Lehrweisen und Lehrmittel im Theoretikum und in der Praxis der Übungsschule zu erproben und zu verbessern.**)

Bei dieser Auswahl ist zugleich versucht worden, dem Geiste der Konzentration entsprechend, eine noch engere Verbindung zwischen Märchenstoff und Naturgegenstand herzustellen, zugleich aber die Betrachtungs- und Beobachtungsweise, welche der Naturkunde eigen ist, mehr zur Geltung kommen zu lassen. Zuweilen bot sich in dem Grundgedanken des Märchens ein wertvoller Fingerzeig für den Gesichtspunkt, unter dem der naturkundliche Gegenstand am fruchtbringendsten zu gestalten wäre. So bei dem Märchen von den sieben Geisslein, die vom Wolfe verfolgt werden. Die Mutter weiss die Kinder wohlgeborgen, so lange sie die Thür dem bösen Feinde nicht öffnen: die Stube gewährt

*) Ziller, Jahrbuch 1871, S. 114. Vergl. d. Art. Kinderreim in Reins Encyklopädie.

**) Siehe den Artikel: Päd. Univ.-Seminar in Reins Encyklopäd. Handbuch der Päd.

ihnen Schutz. Die Betrachtung der Stube unter dem Gesichtspunkte des Schutzes erwies sich dann deswegen als fruchtbar, weil in der That dieser Gedanke die eigentliche Idee ist, die der Stube zu Grunde liegt und weil zu dem blossen beschreibenden, aufzählenden, nennenden inhalt- und gedankenarmen „Was" das anregende, inhaltreiche, wertvolle „Warum?", der eigentliche Kompass des Naturfreundes, hinzutritt und die Kinder ohne zu frühe Abstraktionen an der konkreten Umgebung gewöhnt werden, von allem Anfange an ihre Aussenwelt an der Hand dieses Warum selbstthätig zu durchforschen. Freilich muss der Unterricht die Betrachtung des Was, also des Thatsächlichen, als unerlässliche Vorbedingung, als den eigentlichen Wurzelboden alles Überlegens ansehen und würdigen und demnach in vollem Masse zur Geltung kommen lassen. Nur soll die Betrachtung des Thatsächlichen und die überlegende Verarbeitung nicht durch Jahre getrennt sein, sondern beides wird am besten geschickt miteinander verflochten.

Es hat sich als praktisch erwiesen, im ersten und zweiten Schuljahre das Unterrichtsobjekt nicht nach allen seinen Seiten (Beziehungen) betrachten, sondern nur einige Seiten desselben recht anregend und gründlich unter fortwährender Beobachtung der Wirklichkeit. Am besten liessen sich da die in den Märchen angeregten Gedanken weiter verfolgen. Es ist in der folgenden Auswahl bei den einzelnen Behandlungsgegenständen der Gesichtspunkt angegeben, unter dem jeder betrachtet wird.

Die Gegenstände decken sich zum Teil mit denen der Eisenacher Auswahl, zum Teil sind es andere. Aus der Gegenüberstellung beider ergiebt sich, wie das System der Herbartschen Pädagogik nicht eine Zwangsjacke ist, jede freie Bewegung hemmend, sondern dass es Freiheit genug lässt zu individueller Auffassung und Entwicklung.

1. Die Stube als Schutz. Die Ziege, unser Spielgenosse. (Der Wolf und die Geissen.)

2. Gras und Wiese. Der Garten, die Wohnung der Blumen und Kräuter, der Bäume und Sträucher. (Rotkäppchen.)

3. Das Vogelnest, das Bett des Vogels. Der Baum, das Haus des Vogels. Der Wald, eine grüne Stadt. (Fundevogel.)

4. Der Blütenschnee. Der Apfelbaum, ein Wirt. (Frau Holle.)

5. Wer unsern Wagen zieht. (Zugtiere). Wagen und Schlitten. (Lumpengesindel.)

6. Der Hahn, ein König. Die Ente, gestaltet wie ein Kahn. (Tod des Hühnchens.)

7. Die Brücke. Wie es kommt, dass die Leute darüber können. Wieso sie für Wagen eingerichtet ist. Warum das Wasser nicht aufgehalten wird. Weshalb niemand ins Wasser fällt. (Strohhalm, Kohle und Bohne.)

8. Kornhalm und Kornfeld. (Die Kornähre.)

9. Schäflein. Bauernhof. (Wolf und Fuchs.)

10. Der Hund, als Wächter. (Wolf und Fuchs im Bilde gezeigt

zum Vergleich.) Die Maus, ein Dieb und die Katze, als Hauspolizei. Der Tiere Lohn. Die Waffen der Tiere. (Die Bremer Stadtmusikanten.)

11. Das Kleid der Tiere. Die Stimme der Tiere. Der Fisch und seine Wohnstube: Fischglas, Bach, Teich. (Schneeweisschen und Rosenrot.)

12. Frau Holles Federn: die Schneeflocken. Der Schnee als Decke. Not der Tiere im Winter. (Der süsse Brei.)

13. Der Mond, ein Schäfer. Der Christbaum. (Die Sternthaler.)

14. Das Pferd, unser Diener. (Im Vergleich dazu der Esel.) Schaukelpferd, Steckenpferd, Räderpferd. Kriegsrüstung in der Küche. Die Spielsachen, die wir wünschen. Die Spielsachen im Vergleich zu den wirklichen Sachen. Wieso auch das ärmste Kind reich ist. (Der Menschenkörper.) (Der Arme und der Reiche.)

Alles dies wird angeschlossen an wirkliche Beobachtungen, die unter Leitung des Lehrers angestellt werden, die Naturdinge werden an ihrem Wohnplatze aufgesucht und mit ihm in steter Verbindung behandelt. So wird ausgegangen von der Schulstube, der Ziege im Nachbarhause, der Wiese im kleinen Paradiese, dem Schulgarten, von einem Neste auf einem Baume des Schulgartens, vom Wald auf dem Jenaer „Forste“, vom Blütenschnee und Apfelbaum des Schul- und Nachbargartens, von den Zugtieren und Wagen auf den Jenaer Strassen, vom Schlitten, den die Kinder selbst haben, vom Hahn in der Brückenmühle von der Camsdorfer Lachen-, Schützen- und Leutrabrücke und den Notbrücken beim Austritt der Saale, vom Kornfeld auf der Dornburger Strasse, vom Bauernhof und Schäflein in Löbstedt, von den Hunden, die die Kinder zu Hause haben, von den Tieren in und um Jena, die wir auf den Ausflügen beobachten, von den Fischen in Saale und Lache, von der Schneedecke, die auf und um Jena lagert, von den hungernden Vöglein, die wir beobachtte haben, von unsern Mondbeobachtungen, beim Heimgehen, von unserm Christbaum, von unserm Spielzeuge, von den Pferden des PosthaltersZeine, von den Augen, Ohren, Händen und Beinen unseres Körpers.

Innerhalb des Gesinnungsunterrichts und der Naturkunde hat neben dem Zeichnen, von dem das Nötige gesagt worden ist, auch das „Singen und Sagen“, die Poesie in der Form des Kinderreims seine Stelle zu finden. Ist der Unterricht rechter Art, so erweckt er ausser dem Vorstellen, Erkennen vielfach auch Stimmungen, Regungen, Gefühle, meist flüchtiger Art, mehr oder weniger tiefgehend, wertvoll als Überleitung des Unterrichtseindrucks von den erkennenden zu den strebenden Kräften der Seele. In den poetischen Gebilden der vorgedachten Art lassen wir diese Stimmung fortklingen, ausklingen. Von

jenen Stoffen werden diese flüchtigen Elemente aufgenommen; sie gewinnen durch sie feste Gestalt, sie werden behaltbar, reproduzierbar; sie gehen als bleibende und treibende Bestandteile ins Geistesleben mit ein.

Was den recitierenden Teil dieser Kinderpoesien, das „Sagen“ anlangt, so wenden wir nns auf der ersten Elementarstufe mit Vorliebe den volkstümlichen Kinderreimen zu. Für die folgende Stufe, das zweite und dritte Schuljahr, ist uns in den Gaben eines Hey, Güll, Enslin, Hoffmann von Fallersleben u. a. ein reicher Kranz duftigster Kinderpoesien geboten, wie wir sie besser nicht wünschen können. Für die früheste Jugend aber stehen dieselben meist nach Inhalt und Form immer noch nm einen Grad zu hoch. So sehr sich in ihnen die Kunstdichtung heruntergeneigt hat, unsere kleinsten Kleinen hat sie noch nicht erreicht. Was aber sonst an kindlichen Reimen für dieses Alter geboten zu werden pflegt, ist oft so vollständig wertlos, dass man endlich anfangen sollte, nnsere Kinder damit zu verschonen. Wie gemacht für die Kleinsten sind dagegen die volkstümlichen Kinderpoesien für Haus, Schule nnd Spielplatz: die Fingerreime, Abzählreime, Rätsel, Neckverse, die Reime nnd Liedchen ans Natur- nnd Menschenleben mit ihren lebenswahren, lebenswarmen Zügen, mit ihrem Scherz nnd mit ihrem Ernst. Das ist gesunde Hausmannskost, frei von verfrühten Abstraktionen, wie von verkünstelten Ausdrucksformen. Mitten hinein in das volle Leben greifen diese Reime; sie kommen aus dem Leben, sie strotzen von Leben. Stosse man sich nicht an einzelne Härten des sprachlichen Ausdrncks; der markige Inhalt verträgt ohne Schaden die derbere Form. Rochholz (Liederfibel Hirt, Leipzig); Rochholz (Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig); Simrock (Das dentsche Kinderbuch, Frankfnrt a. M.); Des Knaben Wunderhorn (Berlin); Frischbier (Preussische Volksreime und Volksspiele, Berlin); Firminich (Germaniens Völkerstimmen. 3 Bände. Berlin); Dunger (Kinderlieder und Kinderspiele); Fr. M. Böhme, (Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig 1897); Seidel (Handreichung für Elementarlehrer, Zschopau bei Raschke) sind die reichen Fundgrnben, aus denen man schöpfen kann.

Dargeboten nnd angewendet werden diese Stoffe auf dem Spielplatze, anf Spaziergängen, im Unterrichte, wie Zeit und Gelegenheit es mit sich bringen. Was von diesen Stoffen sangbar ist, wird, nachdem es im Gesangunterrichte geübt worden (siehe den Abschnitt „Das Singen“), auch fleissig gesungen.

II Die Behandlung des Stoffes

A. Zur Eisenacher Auswahl

1. In dem natnrkundlichen Unterrichte hat der Schüler einesteils das nnabsichtlich bereits erworbene heimatliche Vorstellnngsmaterial nochmals zu durchdenken, andernteils dasselbe durch Beobachtung, d. h.

durch absichtliche, nach fruchtbaren Gesichtspunkten zu erwerbende Erfahrung allseitig zu erweitern. Auf die eigene Beobachtung darf unter keinen Umständen verzichtet werden.*) Selbst der Gedanke, die heimatlichen Vorstellungen aus der Anschauung von Bildern und Modellen abzuleiten, ist mit Entschiedenheit zurück zu weisen. Wohl aber können die durch die Beobachtung und die Bearbeitung des Beobachteten schon festgestellten Resultate nachträglich durch Bilder und Modellerklärung mannigfach befestigt und erweitert werden.

2. Während die Beobachtung der heimatlichen Naturobjekte im Freien, auf Spaziergängen, in den Werkstätten, in freien Beschäftigungen innerhalb oder ausserhalb des Schullokals zu erfolgen hat, so hat das Besprechen des Beobachteten, das Ordnen desselben, sowie die ganze weitere Durcharbeitung des Stoffes nach den formalen Stufen in der Schule, im eigentlichen Unterrichte zu geschehen. Die Beobachtung der Okjekte und Erscheinungen in die Unterrichtsstunde selbst zu verlegen, hat den Nachteil, dass bei dem flüchtigen Hinblicken, Herumzeigen allermeist wertvolle, sichere Erfahrungen gar nicht zu Wege kommen. Während des Unterrichts können und sollen allerdings die bereits erworbenen Erfahrungen durch wiederholte Wahrnehmungen (an den bis dahin im Hintergrunde gelassenen Exemplaren, Modellen) ergänzt und berichtigt werden;**) aber sie sollen die ersteren nicht ersetzen. Die Beobachtungen im Freien sind ferner auch aus dem Grunde nicht zu versäumen, damit die Gegenstände, die bei der Vorführung in der Schule als gesonderte Einzeldinge auftreten, auch in ihrem Wechselverhältnis, in ihrem Zusammenhange mit ihrer gesamten Umgebung erkannt werden

3. Unser tägliches Beobachtungsfeld ist der Schulgarten (womöglich mit einem kleinen Wasserbehälter), der vom ersten Erwachen des Frühlings an bis zum Eintritt der winterlichen Jahreszeit eine unendliche Fülle wertvollen Beobachtungsmaterials bietet. Ausserdem soll möglichst jede Woche an einem im Stundenplan bestimmten Schulnachmittage unter dem Namen „Spaziergang“ ein kleiner naturkundlicher Ausflug gemacht werden, von dem, bei rechter Leitung, die Kinder jedesmal mit einer wesentlichen Bereicherung ihres Vorstellungskreises zurückkehren. Doch sind diese Ausflüge nur von Wert, wenn sie nach einem wohldurchdachten Plane ausgeführt werden. Der Lehrer hat sich daher für dieselben nicht minder sorgfältig, womöglich schriftlich, vorzubereiten, wie für seine Lehrstunden in der Schule.

4. Die Spaziergänge werden in erster Linie durch den Gang des naturkundlichen Unterrichts bestimmt; doch sind die Beobachtungen nicht auf diesen nächsten Zweck zu beschränken. Vielmehr ist auf alles Wertvolle zu achten, was die Gunst des Augenblicks bietet. Insbesondere

---

*) Was die Heimat lebensfrisch darbietet, darüber darf nicht zuerst gelesen, das darf nicht in erster Linie nach dem Lehrbuche oder nach einem Bild oder einem Modell erklärt und besprochen werden. Ziller. Jahrbuch 1871, Seite 122.

**) Ziller, Vorl., S. 169—171.

muss im voraus schon auf diejenigen Dinge Rücksicht genommen werden, die an späteren Stellen des Unterrichts auftreten und dort weniger leicht beobachtet werden können. Es empfiehlt sich, zu Anfang des Schuljahres die Beobachtungsobjekte zusammen zu stellen und auf die einzelnen Spaziergänge zu verteilen. Aufgesucht werden: Strassen, Plätze, Denkmäler, Kirchen etc., Gärten, Felder, Wiesen, Wälder, Flüsse, Bäche, Teiche, Quellen, Hügel, Berge, Thäler, Schäfer, Hirten etc.

5. Von dem gewonnenen Beobachtungsmaterial kann nur ein kleiner Teil in besonderen methodischen Einheiten unterrichtlich verarbeitet werden. Anderes wird auf der Stufe der Verknüpfung (Assoziation) mit herangezogen oder bei den analytischen Vorbereitungen im Märchenunterrichte benutzt; noch anderes bleibt künftiger Verwertung vorbehalten.

6. Über das Zeichnen ist oben bereits das Erforderliche gesagt (S. 167 f). Es tritt überall auf, wo der Sachunterricht auf dasselbe hinweist.

7. Das Memorieren und Hersagen von Verschen kann auf jeder der fünf formalen Stufen erfolgen, wird in der Regel aber erst auf der fünfte Stufe auftreten, um den Totaleindruck zusammenzufassen und der methodischen Einheit einen angemessenen Abschluss zu geben. Dabei ist grosser Wert auf lautes, reines und schönes Sprechen zu legen.

8. Die gelernten Liedchen und Verschen sind fleissig wieder zu singen und zu sagen, damit die Kinder des Besitzes sich freuen können. Das Singen und Sagen darf aber nie als nüchterne Wiederholung auftreten, vielmehr sind die Kinder bei passender Veranlassung erst wieder in die Stimmung zu versetzen, aus der Liedchen und Verschen hervorgewachsen.

9. In der nachfolgenden Zusammenstellung und schulmässigen Zurechtlegung und Bearbeitung des naturkundlichen Materials haben wir verschiedene Stoffe der früheren Auflagen unseres Buches wieder gestrichen, weil dieselben zweckmässiger späteren Schuljahren überwiesen werden. Andere, von verhältnismässig minderer Wichtigkeit, sind in Wegfall gekommen einfach aus dem Grunde, um die Stoffmenge auf ein geringeres Mass zurück zu führen.

B Zur Jenaer Auswahl

1. Die vorstehenden Bemerkungen gelten auch für diese Auswahl. Die anders gefassten Themen lassen es aber wünschenswert erscheinen, diesen Bemerkungen einige Gedanken hinzufügen.

Bei der Auswahl dieses Stoffes ist nicht allein an das Recht des Faches der Naturkunde und an die Grundidee des Märchens, an welches angeschlossen wird, gedacht worden, sondern vornehmlich auch an die Natur der Kindesseele.

Die kindliche Gedankenbewegung ist auf dieser Stufe phantasiemässig, und wer Kinder dieses Alters (6—7jährige) sorgfältig beobachtet, wird finden, dass sie selber die Naturobjekte auf phantasiemässige Weise sich zurechtlegen. So ist ihnen z. B. die Sonne eine Lampe.*)

Das Wesen nun dieser kindlichen Phantasie besteht unserer Überzeugung nach in der Übertragung bekannter Vorstellungsgruppen (Lampe) auf Eindrücke (Sonne) und dabei wird gewöhnlich ein Moment des Eindruckes (leuchten) stillschweigend als das Wesentliche aufgefasst und die andern (rund, golden) treten dagegen zurück.

Es entsteht nun die Frage, ob man der natürlichen, kindlichen, phantasiemässigen Auffassungsweise nicht entgegenkommen, sie begünstigen, an sie anschliessen solle, doch so, dass der Unterricht über sie hinausführt und sie zur genaueren und tieferen Erkenntnis des Naturdinges und Naturvorganges verwertet.

In diesem Gedanken ist die Auswahl getroffen worden und die Behandlung gedacht. Die ausführliche Darlegung, Begründung und Ausgestaltung zu Präparationen behalten wir uns für die nächste Auflage vor, in dieser wollen wir unseren Gedanken an einigen Beispielen verdeutlichen. Aus der Gegenüberstellung der Behandlung der Schulstube in der bisherigen, wie in der gedachten Weise dürfte der Unterschied am deutlichsten hervorgehen. (Dabei muss beachtet werden, dass Verse nur bei der ersten Einheit als Ergebnisse auftreten sollen zur Erleichterung und Belebung des Unterrichts.) Wer bisher der Meinung war, oder die Meinung gelesen oder gehört hat, die formalen Stufen seien ein Schema, das den Lehrer zum mechanischen, schablonenhaften Arbeiten nötige und alle Unterschiede ausgleiche und alle Freiheit aufhebe, der vergleiche einmal die Verschiedenheit der Präparationen trotz der Anwendung der Formalstufen!

Als wesentlich ist zu beachten, dass es als das günstigste Verhältnis angesehen werden muss, besonders für den Anfangsunterricht, in den die Kinder eintreten, noch arm an Vorstellungen, ungeübt in Reproduktionen, leicht geneigt zum mechanischen Nachsprechen blosser Worte, unbeholfen im Gedankenausdruck, ungeschickt in der Laut- und Wortbildung, wenn in diesem Anfangsunterricht eine Fülle von konkreten, sinnenfältigen, anschaulichen Vorstellungen erweckt wird, wenn die Wortmenge, welche die Kinder zu sprechen haben, geringer ist und wenn eine *kleine* Anzahl von Sätzen lautrein und richtig dem Gedächtnis sicher und geläufig eingeprägt wird. Viel Inhalt, weniger

---

*) Siehe Psychologische Beobachtungen, Praxis der Erziehungsschule 1888. Vergl. ferner: — Tiedeman, Beobachtungen über die Seelenfähigkeiten herausgegeben von Ufer, Altenburg 1897. — Sigismund, Kind und Welt. 2. Aufl. von Ufer, Braunschweig 1897. — Grabs, Psychologische Beobachtungen, Jahrbuch des V. f. wiss. Päd. 1885, 1886. — Agathon Keber, Zur Philosophie der Kindersprache. — Fack, Thür. Schulzeitung 1897. — Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindl. Seelenlebens, Leipzig 1894. — Ziehen, Idunassociation des Kindes. Berlin, 1898.

Worte, ganz wenig schulgerecht! Wer es anders macht, bildet mehr ihren Mund als ihren Geist.

A Bearbeitung der Stoffe der Eisenacher Auswahl

Zum Märchen: Die Sternthaler

I Die Schulstube

Ziel. Heute wollen wir uns in unserer Schulstube recht ordentlich umschauen.

1. Stufe. In der Schulstube giebt's viel zu sehen. a) Jedes Kind nennt etwas, ganz nach freiem Belieben, ohne dass ihm irgend ein Zwang auferlegt wird. b) Die Kinder zeigen und sprechen: Das ist der Tisch, das ist ein Stuhl, das ist eine Bank etc. c) Was ist das? Die Tafel. Was ist das? etc.

2. Stufe. Begrenzung der Schulstube: a) Was ist das? Eine Wand. Wo ist noch eine Wand? Wo noch eine? noch eine? b) Das ist die vordere Wand, das ist die linke (rechte, hintere) Wand. Einüben. c) An der vordern Wand hängt die Tafel: das ist die Tafelwand. Das ist die Fensterwand, das ist die Thürwand, das ist die Kartenwand. Übungen: Zeigt die Thürwand, die Fensterwand! Was ist das für eine Wand? Das? Welche Wand ist rechts? links? hinten? vorn? (Die Fensterwand ist links, die Thürwand ist rechts u. s. w.)

Aber was ist da oben? (Decke.) Was hier unten? (Fussboden.) Einüben. Warum hat unsere Schulstube vier Wände und eine Decke? Warum Fenster? eine Thüre?

3. Stufe. Was ist zu Hause bei euch in der Stube? Was wird bei dm kleinen Mädchen in seiner Stube gewesen sein? — Habt ihr in eurer Stube auch eine Fensterwand? Thürwand etc. Wie viel Fenster hat unsere Fensterwand? eure Fensterwand? Ob die Stube des frommen Mädchens auch Wände, eine Decke und einen Fussboden gehabt hat? Ist die Kammer auch so wie die Stube? Decke, Wände, Diele? Fenster, Thür? Und die Küche?

4. Stufe. Die Stube hat vier Wände, eine rechts, eine links, eine vorne, eine hinten. Die Stube hat eine Decke und einen Fussboden. In der Stube sind wir vor Regen, Wind und Kälte geschützt.

5. Stufe. a) Zeigen und Nennen der vier Wände in der Richtung von links nach rechts und umgekehrt! b) Zeigen und Nennen der Dinge in der Schulstube, welche rechts (links, vorn, hinten) sind! welche an der Decke hängen, auf dem Fussboden stehen! c) Wo wollt ihr hingehen, wenn ihr draussen seid und es regnet? wenn es recht kalt ist? wenn der Wind sehr stark geht? Warum muss die Stube eine Thür haben? warum müssen Fenster da sein? d) Welche Möbel stehen in der Stube? Was in der Kammer? In der Küche?

Sagen:

1. Rätselfrage. Was ist fertig und wird doch jeden Tag gemacht? (Bett.)

2. Scherzverschen.

Des Abends, wenn ich früh aufsteh,
Des Morgens, wenn ich zu Bette geh,
Dann krähen die Hühner, dann gackert der Hahn,
Dann fängt das Korn zu dreschen an. Simrock.

3. Wie hoch ist der Himmel | Wie hat doch die Mutter
Wie glitzern die Stern! | Ihr Kindchen so gern!

Legen und Zeichnen: Fensterscheibe, Stuhl: stehend, Lehne rechts, links; liegend: (s. Monatsblätter, Beilage S. 1 No. 1—2 b). Tisch (mit Varianten) ebendaselbst Bett (siehe Monatsblätter Heft 4, Beilage S. 4, No. 24). Fensterscheibe; Fenster (Monatsblätter, Beilage S. 2, No. 8 c); Thüre. (Bauer, Tafel 1.) Schrank. (Fensterscheibe und Fenster vor dem Nachzeichnen mit Legehölzchen gelegt oder mit den Stäbchen des Rechenkastens gebaut.)

Gang des Unterrichts: a) Betrachten und Besprechen des Gegenstandes; b) Bauen desselben mit den Stäbchen des Rechenkastens, Legen mit Legehölzchen; c) Anzeichnen des Gegenstandes an die Wandtafel; d) Besprechen der Zeichnung; e) Zeichnen des Gegenstandes in das Netz der Schiefertafel.

Vergl. die andere Bearbeitung desselben Stoffes.

2 Der Garten (nach seiner räumlichen Gestalt)

Ziel: Wir wollen von unserm Garten sprechen.

1. Stufe. Wir sind schon vielmal in unserm Garten gewesen. Beschreibt den Weg von der Schulstube nach dem Garten! Von der Schulstube gehen wir durch den Hausflur, zur Hausthür hinaus, die Treppe hinunter, über den Schulplatz zum Garten. Habt ihr auch einen Garten? Welchen Weg müsst ihr von eurem Hause gehen, wenn ihr in euren Garten wollt? Erzählt von eurem Garten: Jetzt gehen wir wieder in unsern Garten. Wohinwärts liegt derselbe? Zeigt's mit der Hand!

2. Stufe. Unterricht im Freien. a) Aufstellung der Schüler im Lehrzimmer in einer Reihe und Gang nach dem Schulgarten: Das ist die Stubenthüre, das ist die Hausflur, das ist die Hausthüre, das ist die Treppe, das sind die fünf Treppen-Stufen, das ist der Hausplatz; das ist der Garten. Zeigt alle den Garten! Sprechen: Das ist der Garten.

Betrachtung des Gartens: Der Garten hat vier Seiten; eine rechte, linke, vordere, hintere Seite. Übungen: Wer will an der linken (rechten) Seite hin- und wieder hergehen? Die Knaben gehen an der rechten, die Mädchen an der linken Seite hin. Ebenso mit vorderer, hinterer Seite. — Mitten durch den Garten geht ein Weg. Der Weg geht von vorn nach hinten. Die Schüler gehen paarweise im Takte auf dem Wege hin und zurück. Der zweite Weg läuft quer von links nach rechts. Abschreiten desselben und Zählen der Schritte (immer von 1—10; denn der Weg ist 6×10 Schritte lang). Die rechte und linke Seite lang, die vordere und hintere Seite nicht so lang. Abmessen der Seiten mit einer Schnur: sechs Faden lang, vier Faden breit. — Auf der linken Seite eine Mauer, auf der rechten ein Gebäude, hinten ein Staketenzaun, vorn offen.

Fortsetzung des Unterrichts in der Schule. a) Durchsprechen des Gesehenen, mit dem Wege vom Schulzimmer in

den Garten beginnend. b) Zeichnen des Gesehenen an die Wandtafel: Schulhaus, Stubenthüre, Hausflur, Hausthüre, Schulplatz, Garten, Wege in demselben. Besprechung der Zeichnung, Übungen an derselben. c) Nachzeichnen auf der Schiefertafel, Zeigen und Sprechen.

3. Stufe. a) Garten und Stube: Unser Garten hat vier Seiten, unsere Schulstube auch; der Garten hat eine rechte etc. Seite, die Stube auch. Die Stube hat vier Wände und eine Decke, der Garten hat keine Wände, keine Decke. Die Schulstube hat eine Fenster-, eine Thürwand etc., der Garten hat eine Mauerseite, eine Stallseite, eine Staketseite, eine offene Seite. In unserm Garten kann man nicht wohnen, nicht schlafen, weil es hinein regnet, hinein schneit, weil der Wind hinein bläst.

4. Stufe. 1. Unser Garten hat zwei lange und zwei kurze Seiten. 2. Die rechte und die linke Seite sind lang, die vordere und hintere Seite sind kurz. 3. Der Garten hat zwei Wege. 4. Im Garten kann man nicht wohnen und nicht schlafen, weil er keine Wände und keine Decke hat.

5. Stufe. Gebt den Weg an von der Schulstube bis zur hinteren Gartenseite; von dieser zurück ins Zimmer.

Zeigt an der Zeichnung auf der Tafel von der Schulstube bis zur Staketseite! von der Stallseite bis auf den Schulplatz! etc.

Wir stellen uns an die vordere Seite und sehen nach der hinteren. Wo haben wir die Mauerseite? die Stallseite? Wir sehen von der Stallseite nach der Mauerseite, wo haben wir die Staketseite? die offene Seite?

Sagen:

1. Wer hat die Blumen nur erdacht,
Wer hat sie so schön gemacht,
Gelb und rot und weiss und blau,
Dass ich meine Lust dran schau?
Das hat der liebe Gott gethan,
Der alles, alles machen kann.
Nach Hey

2. Es sass eine Jungfrau auf dem Baum,
Hatt' ein rotes Röcklein an.
Im Herzen war ein Stein;
Rat, was mag das sein? (Kirsche.)
Simrock

Zeichnen: Der Garten † mit Schulhaus und Schulplatz. (Eingehende Besprechung der Zeichnung, klare Auffassung jeder einzelnen Linie, allmähliches Entstehenlassen aus den einzelnen Teilen.) Bauen der Treppe vor dem Hause, Zeichnen derselben ins Quadratnetz der Wandtafel, Nachzeichnen auf der Schiefertafel. Rechen, Giesskanne (Bauer, Taf. 7). Leiter (mit Varianten), Monatsbl. S. 7.

3 Das Feld

Ziel. Wir wollen nach dem Amricher Feld gehen und uns da umschauen.

1. Stufe. Wer weiss, wo das Amricher Feld liegt? Wer kann angeben, welchen Weg wir gehen müssen, um hinzukommen? Was wir unterwegs sehen werden? Wer weiss schon etwas von dem Amricher Feld zu sagen?

2. Stufe. a) Der Auszug: Von der Schule gehen wir über den Schulplatz, über die Brücke, durch die Mühlhäuserstrasse, an der Hoffischerei vorüber, über die Eisenbahn, am Zollhaus vorbei ins Feld. Achten auf das, was wir rechts an unserm Wege, links von demselben beobachten; was auf dem Wege zu sehen ist (Leute, Pferde etc.).

b) Die Umschau auf dem Felde: Der Weg geht mitten durchs Feld; rechts und links sind erst Äcker, dann Wiesen. Unser Feld reicht von den Häusern an der Eisenbahn bis an das Amricher Wasser (Brücke mit 4 Bogen). Was wir auf dem Felde sehen: Bauer, Pferde, Pflug; genauere Betrachtung desselben. Wie gepflügt wird. Die Feldgewächse, welche wir sehen; Blumen. Achten auf das Tierleben auf dem Felde; Lerchen, Gesang derselben; Bienen, Schafe u. s. w.

c) Besprechen des Angeschauten in der Schule nach bestimmten Gesichtspunkten; Entwurf einer Zeichnung vom Wege bis zum Felde und von diesem selbst, und weitere Verarbeitung und Einprägung des Anschauungsmaterials an dieser Zeichnung.

3. Stufe. a) Wir sind in dem Felde gewesen; das kleine Mädchen ist auch durchs Feld gegangen. Was haben wir im Felde gesehen? Was wird das kleine Mädchen in unserm Geschichtchen im Felde gesehen haben?

b) Vergleichung des Feldes mit dem Garten. Der Garten hat einen Zaun, das Feld nicht; der Garten hat eine Thür, das Feld ist offen. Zum Felde hat man keinen Schlüssel nötig, wenn man dahin gehen will; es steht offen. Im Garten sind Wege zum Spazierengehen, im Felde Fahrwege, Kunststrassen, Eisenbahnen. Im Garten wachsen Blumen, im Felde auch. Im Garten kann man nicht wohnen, im Felde gar nicht. Warum nicht?

4 Stufe. 1. Im Felde giebt's Äcker und Wiesen. 2. Das Feld giebt den Feldtieren Wohnung und Nahrung. 3 Auf dem Felde wächst auch Nahrung für den Menschen. (Der Herr lässet Gras wachsen für das Vieh und Saat zu Nutz dem Menschen.) 4. Wohnen können wir aber nicht im Felde, weil wir nicht vor Regen und Kälte geschützt sind.

5. Stufe. Was für Ackergeräte wir auf dem Felde gesehen haben; was für Leute wir auf dem Felde haben arbeiten sehen; welche Gewächse auf dem Felde gezogen werden; welche Tiere im Felde leben; warum wir aber nicht im Felde wohnen können?

Sagen:

1. Tra ri ra
Der Sommer der ist da!
Wir wollen hinaus in Garten
Und wollen des Sommers warten.
Tra ri ra
Der Sommer der ist da.
Simrock

2. Der Ackersmann hat eingesät;
Nun Sonn und Regen drüber geht,
Die Vögel singen,
Die Körnlein zerspringen,
Juchhe! juchhe! juchhe!
Leidesdorf

3. Auf dem Felde steht ein Mann,
Der nicht sehen und hören kann;
Doch willst du nach dem Weg ihn fragen,
Den wird er dir ganz richtig sagen.
Wer ist das? (Wegweiser.)
Lausch

Zeichnen: Das Feld und der Weg zum Felde. Telegraphenstangen mit Leitungsdraht. Sichel (Varianten). Heugabel (Monatsblätter No. 12).

4 Der Wald

(Das Rösesche Hölzchen.)

Ziel: Wir wollen lernen, wie es im Walde aussieht.

1. Stufe. Warum ist das Sternthalermädchen in den Wald gegangen? Warum gehen eure Eltern in den Wald? Wo ist ein Wald? Wer von euch ist auch schon im Walde gewesen? Wer will etwas vom Walde erzählen? Wir wollen einen Spaziergang in den Wald machen und sehen, wie es dort ist: wir wollen ins Rösesche Hölzchen gehen. Wohinwärts liegt dasselbe? Welchen Weg müssen wir gehen, wenn wir dahin wollen? Was werden wir dort sehen?

2. Stufe. a. Gang in den Wald: a) Der Weg dahin. b) Was wir im Walde sehen: Bäume, Hecken und Gebüsche, Blumen, Gras und Moos; Vögel, Käfer, Ameisen, vielleicht auch ein Eichhörnchen; Felsen; hübsche Plätze, wo man sich umsehen kann.

b. Besprechung des Gesehenen in der Schule: a) Welchen Weg sind wir gegangen, und was haben wir da gesehen? b) Im Walde sind viele Bäume; grosse und kleine; eng beisammen; die Äste gehen oben zusammen und machen ein ordentliches Dach An dem Felsen, wo die Bank stand, war es gerade wie in einer Stube: die Äste mit den vielen Blättern sind die Decke, die Gebüsche sind die Wände. Wir haben Buchen, Eichen und Fichten gesehen; Laubbäume, Nadelbäume. c) Es giebt Buchenhecken, Eichengebüsche, Himbeersträuche. Die Gebüsche sind an manchen Plätzen so dicht, dass man sich leicht darin verstecken kann. Wer von euch hat sich darin versteckt? Wer hatte ihn gefunden? d) Was für Blumen haben wir gefunden? Wie sahen sie aus? Und der Boden war nicht gedielt, wie in der Stube, nicht gepflastert, wie auf der Strasse, sondern mit Gras und Moos bewachsen. e) Was für Vögel haben wir singen hören? Was für andere Tiere haben wir noch gesehen? f) In unserm Walde giebt's auch grosse Felsen. Durch den einen sind wir hindurch gegangen; in den andern, vor dem die Bank stand, gehen tiefe dunkle Löcher (Höhlen).*) Ein Felsen geht ganz hoch in die Höhe. Dürfen die Kinder hinauf klettern? Warum nicht? g) Auch hübsche Plätzchen giebt's in unserm Walde, wo man sich umsehen kann. Auf dem spitzen Predigerberge sieht man die Häuser, die Kirche, die Brauerei, dahinter den Petersberg; bei dem Tempelchen die Eisenbahn, Stedtfeld; auf dem Metilstein die Wartburg und viele, viele Berge.

3. Stufe. a) Im Walde ists ordentlich wie in einer Stube: Fussboden, Wände, Decke. In der Stube sind wird geschützt vor Hitze, Regen und Wind, im Walde auch. b) Im Felde stehen einzelne Bäume, im Walde viele beisammen. Im Felde wachsen Korn, Weizen, Kartoffeln,

*) Mit Rücksicht auf das 9. Märchen. (Bremer Stadtmusikanten).

Rüben; im Walde Bäume, Gebüsche, Nüsse, Beeren. Im Walde ist man geschützt vor Regen, Sonnenhitze, Wind; im Felde nicht. Im Walde kann man sich leicht verstecken; im Felde nicht so leicht. c) Wer ist schon in einem andern Wald gewesen? Gab's auch so viele Bäume dort? War's auch, wie in einer Stube? etc.

4. Stufe. 1. Im Walde stehen viele Bänme eng beieinander. 2. Im Walde ist es hübsch kühl. 3. Die Bäume halten den Regen auf. 4. Die Bäume halten den Wind auf. 5. Im Walde wohnen viele Tiere. 6. Im Walde kann man sich leicht verbergen.

5. Stufe. a) Welchen Weg müssen wir gehen, wenn wir in unsern Wald wollen? Wer weiss einen anderen Weg dahin? a) Wer will die Blumen, die Bäume sagen, die im Walde wachsen? Die Tiere, welche im Walde leben? c) Wo gehen manche Leute hin, wenn sie kein Holz mehr zu Hause haben? Wo wollt ihr hingehen, wenn ein Regen kommt nnd ihr seid nicht weit vom Walde? d) Wenn die Kinder Versteckens spielen wollen, wo können sie das recht gut? Kleine Kinder dürfen aber doch nicht allein in den Wald gehen. Warum nicht? Weil sie sich leicht verirren können und den Weg nicht wieder finden. Warum halten sich die Hirsche, Rehe, Hasen gern im Walde auf?

Sagen:

1. Steigt ein Büblein auf den Baum
O, so hoch, man sieht es kaum;
Schlüpft
Von Ast zu Ästchen
Hüpft
Zum Vogelnestchen.
Hei, da lacht es.
Ei, da kracht' es,
Plumps, da liegt es drunten.
Simrock

2. Ringel, Ringel, Reihen,
Lustig ist's im Freien,
Sonn' ist hell und Himmel blau,
Bunt die Blumen, grün die Au!
Lustig ists im Freien.
Ringel, Ringel, Reihen.
Leidesdorf

3. Wie die Kinder zur Schnecke sagen:

Schneck im Haus,
Krieche aus,
Steck deine Hörner raus.
Wenn du sie nicht strecken willst,
Werf ich dich in Graben,
Fressen dich die Raben;
Hol ich dich heraus,
Frisst dich die Maus,
Schneck im Haus.
Simrock

Zeichnen: Wald und Weg zum Walde. Fichte. (Monatsblätter No. 35.)

Zum Märchen: Strohhalm, Kohle und Bohne

5 Die Kohle

Ziel. Wir wollen von einem der drei Kameraden sprechen, die miteinander die Reise in ein fremdes Land antraten — von der Kohle.

1. Stufe. Welches waren die drei Kameraden? Sie freuten sich, dass sie zusammengekommen waren. Sie waren alle drei einer

grossen Gefahr entgangen. Welcher? Sie reisten zusammen fort. Warum blieben sie nicht zu Hause? Die Kohle kennt ihr. Wo habt ihr die Kohle gesehen? Wie sieht sie aus? Ists gut, dass wir Kohlen haben? Was giebts für Kohlen? Holzkohlen, Steinkohlen, Braunkohlen. Angabe dessen, was die Kinder von denselben im einzelnen schon wissen.

2. Stufe. Der Lehrer legt ein Scheitchen Holz ins Feuer des Schulofens, das er halb verbrennen lässt. Ausserdem hat er ein Stück Schmiedekohle, ein Stück Stein- und ein Stück Braunkohle aufgestellt. Im Anschluss an diese Anschauungsobjekte wird die Vorstellung, welche die Kinder von der Kohle haben, vervollständigt. Anschauung und vergleichende Besprechung der drei Kohlensorten nach Farbe, Glanz, Gewicht. Glühende (lebendige), tote, frische Kohle. Wo bekommt man die Braun- und Steinkohlen her? (Kohlenbergwerke (gewonnen durch darstellenden Unterricht).

3. Stufe. Welche anderen Dinge verbrennen auch im Feuer? Welche derselben geben beim Verbrennen viel, welche wenig Hitze? Kohlen geben beim Verbrennen wenig Rauch; Reisig, Stroh, Kraut viel. (Herbstfeuer auf den Kartoffelfeldern.) Russ, Schornsteinfeger. Welche Dinge verbrennen nicht im Feuer? Hierauf die aussondernden Fragen, deren Beantwortungen die Sätze der 4. Stufe abgeben.

4. Stufe. 1. Die Kohle ist ein Brennmaterial. 2. Mit der Kohle heizen wir die Stube, den Kochherd, den Backofen. 3. Es giebt Holzkohlen, Braunkohlen und Steinkohlen.

5. Stufe. Was wirds für eine Kohle gewesen sein, die in unserm Geschichtchen vorkömmt? Warum glaubt ihr das? Wer kann die Kohlen(-arten) ihrem Gewichte nach nennen? Was ist das für eine Kohle? aber das? das? Warum heizen wohl die Leute die Lokomotiven mit Steinkohlen und nicht mit Braunkohlen? Wie muss man es anfangen, wenn aus einer frischen Kohle eine glühende, aus einer glühenden eine tote werden soll?

Sagen: Rätsel. Was geht rot ins Wasser und kommt schwarz heraus? (Kohle.) Was geht schwarz ins Feuer und kommt rot heraus? (Eisen).

Zeichnen: Herd (Monatsblätter No. 28, Bauer, Taf. 5). Küchenbank, (Bauer, Taf. 4), Licht (Bauer, Taf. 2.) Zusammenstellung von Tisch und Licht.

6 Die Bohne

Die Kinder fassen zusammen, was sie auf Grund vielfacher Anschauung von der Bohne und Bohnenpflanze zu sagen wissen. Sie sprechen davon, wie die Bohnen von den Menschen benutzt werden, wo sie wachsen; wie sie in Feld und Garten kommen (wie sie gepflanzt werden); wie die Blätter, die Blüten der Bohnenpflanze, wie die Bohnen aussehen; warum Stangen zu den Bohnenpflanzen gesteckt werden.

Es wird sodann (die Behandlung des Stoffes findet gegen den Herbst hin statt) eine „Bohnenschote"*) mit den in ihr enthaltenen Bohnen einer

*) Nach der volkstümlichen Benennung.

genauen Betrachtung unterzogen und der neue Erwerb von Sachvorstellungen mit den vorhandenen ältern zusammengestellt.

Es folgen Verknüpfungen: Vergleiche der Bohne mit der Erbse. Die Bohne steckt in einer „Schote", die Eichel in einem Näpfchen, der Eckkern in einer stachligen Schale, der Lein in einer „Knotte". Aus diesen Vergleichungen wird die Heraushebung des Charakteristischen der Bohne in einigen Sätzen bewirkt, woran sich das Durchlaufen der gewonnenen Reihen, sowie die Spekulation über einzelne Punkte anschliesst.

S a g e n:

A b z ä h l r e i m:

Eine kleine weisse Bohne
Reisete nach Engeland:
Engeland war zugeschlossen
Und der Schlüssel abgebrochen.
Pif, puf, pab,
Du bist ab.

S i m r o c k

Zum Märchen: L u m p e n g e s i n d e l

7 Hahn und Huhn

Z i e l: Wir wollen die beiden Kameraden besprechen, die miteinander auf den Nussberg gingen: Hähnchen und Hühnchen.

1. S t u f e. Die Kinder geben an, was sie von diesen Tieren bereits wissen. Bei Kindern auf dem Lande kann ein reiches analytisches Vorstellungsmaterial vorausgesetzt werden; bei Kindern in der Stadt nicht. In allen Fällen wird der Besuch eines Hühnerhofes angezeigt sein, bei dem die Beobachtungen auf die Punkte gelenkt werden, die sich in der Vorbesprechung als der weitern Aufklärung bedürftig ergeben haben.

2. S t u f e. Das gewonnene umfängliche Erfahrungsmaterial wird auf dieser Stufe geordnet und durch die Spekulation ergänzt. a) Warum die Leute die Hühner auf dem Hofe halten? b) Wie Hahn und Huhn aussehen? (Beschreibung derselben.) c) Lebensweise beider. Wie der Hahn mit den Hühnern im Hofe herumstolziert; wie er dieselben herbeiruft, wenn er ein Körnchen gefunden, wie er sich auf den Mist stellt und aus Leibeskräften kräht: kikeriki; wie er die Leute früh weckt. Hahnenkämpfe. Wie das Huhn gackert, wenn es ein Ei gelegt hat; wie die Glucke die Küchlein spazieren führt; wie sie scharrt, ruft, wie sie den Jungen die Körnchen und Würmchen zerbeisst und vor die Schnäbelchen legt; wie sie bei Regenwetter und wenn der böse Raubvogel kömmt, ihre Jungen unter die Flügel nimmt. Nahrung der Hühner, Wohnung derselben (Hühnerstall), Schlafstelle (Stange); früh zu Bett, früh munter. Sie können gut laufen, nicht gut fliegen. (Alles nur so weit, als es die Schüler beobachtet haben.)

3. S t u f e. a) Welche anderen Haustiere sind noch mit Federn bedeckt, haben auch zwei Beine und einen Schnabel? Wer kennt einen Hausvogel, der auch solche Füsse hat wie die Hühner? (Taube.) Wer

kennt einen solchen, der nicht solche hat? (Gans. Ente.) b) Wodurch uns die Hühner nützen? (Eier, Fleisch.) Welche andern Tiere uns auch Eier geben? Wo die kleinen Vögel im Felde und im Walde ihre Eier hinlegen? Warum wir sie diesen nicht wegnehmen dürfen? c) Wo man die Hühner nicht gern hat? (Garten.) Warum nicht? d) Giebt's nicht auch auf dem Felde ein Huhn? (Rebhuhn.) Vergleichung von Huhn und Rebhuhn*); von Huhn und Taube. e) Was uns der Hahn im Hühnerhaus anzeigt? was der Hahn auf dem Kirchturm? — Aussonderungsfragen zur Gewinnung der 4. Stufe.

4. Stufe. 1. Die Hühner sind nützliche Hausvögel. 2. Sie geben uns ihre Eier und ihr Fleisch. 3. Der Hahn ist der Herr der Hühner. 4. Der Hahn zeigt den Tag an. 5. Das Huhn ist den Küchlein eine gute Mutter.

5. Stufe. a) Wer sieht schöner aus, der Hahn oder das Huhn? Welches bringt uns aber den grössten Nutzen? Wie lässt der Hahn sich hören, und wie das Huhn? Warum können wir den Hahn einen Wecker, das Huhn eine gute Mutter nennen?

Sagen:

1. Wie der Hahn die Leute weckt.
Kikriki, ihr Leut' steht auf:
Seht, es kommt die Sonn' herauf;
Kikriki, es ist schon hell,
Macht euch an die Arbeit schnell.

2. Meine Mutter hat gepflanzt
Im Garten Zuckerwicken,
Kommt mein Hühnchen hergerannt
Und fängt gleich an zu picken.
Und wenn das wird mein Vater und meine Mutter sehn,
Kleines, kleines Hühnchen du,
Wie wird es dir ergehn!
Husch! husch! husch!
Hoffmann v. Fallersleben

3. Rätsel.
Ich weiss ein kleines weisses Haus,
Hat keine Fenster, keine Thore(n),
Und will der kleine Wirt heraus,
So muss er erst das Haus durchbohren.
Was ist das? (Ei mit Küchlein.)
Simrock

Scherzfragen:

Ihr Diener!
Was machen denn Ihre Hühner?
Legen sie brav Eier?
Wie viel kriegt man für einen Zweier?
Was macht denn Ihr Hund?
Ist die Katze noch gesund?
Was macht der Herr Sohn?
Ist auf und davon?
Sagt, ich lass ihn grüssen
Vom Kopf bis zu den Füssen,
Von den Füssen bis zum Bauch,
So ist es mein Gebrauch.

Kinderpredigt:

Ein Huhn und ein Hahn,
Die Predigt geht an,
Ein Kuh und ein Kalb,
Die Predigt ist halb,
Ein Katz und ein Maus,
Die Predigt ist aus.
Geht alle nach Haus
Und haltet einen Schmaus.
Habt ihr was, so esst es,
Habt ihr nichts, vergesst es,
Habt ihr ein Stückchen Brot,
So teilt es mit der Not.
Habt ihr noch ein Brosamlein,
So streuet es den Vögelein.
Simrock

Zeichnen: Hahnenfuss †; Ei (Varianten) (Monatsblätter No. 29). Zusammenstellung von Brunnen und Haus.

*) Die Beobachtungen im Freien, die von der Schule veranlasst werden, müssen diesen Vergleichungen vorgearbeitet haben.

8 Das Eichhörnchen

Ziel: Siehe die Überschrift.

1. Stufe. Auf dem Nussberg war auch das Eichhörnchen. Es frisst gern Nüsse. Wo haben wir ein Eichhörnchen gesehen? Im Röseschen Hölzchen. Wie sah es aus? Wie gross war es? War's ein schönes Tierchen? Und wie es hüpft und springt, klettert, dasitzt, an der Eichel herumknappert; wie es den Knaben neckt, der es fangen will! Wo wohnt es?

2. Stufe. Aufstellen eines ausgestopften Eichhörnchens; genaues Anschauen und Beschreiben desselben. Grösse (Leibeslänge eine Spanne, Schwanzlänge fast eben so gross); Farbe (oben rotbraun, unten weiss); Kopf (Ohren mit langen Haaren, grossen Augen, Schnurrhaare, auf jeder Seite zwei Nagezähne); Leib (rund, lang); Schwanz (lang, mit buschigen Haaren); Beine (Vorderpfoten vier Zehen und einen Daumenstummel, Hinterpfoten fünf Zehen, an den Zehen scharfe Krallen, Vorderbeine kürzer als die Hinterbeine).

3. Stufe. a) Wer auch so knuspern kann wie das Eichhörnchen? (Die Maus.) Vergleichung beider. b) Das Eichhörnchen und das Kletterbübchen. c) Seine Kameraden im Walde: Eichhörnchen ist ihr „Hanskäsperle", die andern schauen ihm zu. d) Das Eichhörnchen und die Waldvögel. — Aussonderungsfragen.

4. Stufe. 1. Das Eichhörnchen ist ein munteres, lustiges Tierchen. 2. Es kann sehr gut springen und klettern. 3. Es ist ein Nagetier. 4. Es hält sich meist auf Bäumen auf. 5. Es frisst am liebsten Tannensamen, Eicheln und Nüsse.

5. Stufe. a) Was dient dem Eichhörnchen zum Klettern? (Scharfe Krallen), zum Springen? (Buschiger Schwanz), zum Beissen? (Scharfe Zähne). b) Wer sind seine Kameraden auf den Bäumen? (Vögel); auf der Erde? (Maus, Hase).

Sagen:

1. Heisa, wer tanzt mit mir? etc.
Hoffmann von Fallersleben

Rätsel:

1. Sieht man es, so lässt man's liegen,
Sieht man's nicht, so hebt man's auf,
Was ist das?
(Das Loch in der wurmstichigen Haselnuss und diese selbst.)
Simrock

2. Es steht an dem Rain,
Hat den Busen voll Stein;
Hat ein rotes Mäntelchen auf
Und ein schwarzes Käppchen drauf
Was ist das? (Hainbutte.)
Simrock

9 Die Taube

Ihr kennt schon mehrere Haustiere, die zu dem Federvieh gehören. Welche? Gänse, Enten, Hühner. Wo wohnen sie? Gänse und Enten

im Stalle unten auf der Erde; die Hühner in der Höhe im Hühnerstall. Noch weiter hinauf, ganz unter dem Dach im Taubenschlag, wohnen die Tauben, von ihnen wollen wir sprechen.

Kennt ihr die Tauben? Wo ist ein Taubenschlag? Grösse der Tauben; Farbe (blau, bunt); Stimme (girren, rucken). Hauptteile: Kleiner Kopf, lange spitze Flügel, kurze Beinchen mit Federhosen; vier Zehen (drei nach vorn, eine rückwärts).

Leben im Taubenschlage. Ausflüge, wohin? weshalb? Sehr reinlich und nett; spielen immer hübsch miteinander; legen Eier. Die Jungen von den Alten gefüttert. Abends der Taubenschlag zugemacht, damit die Raubtiere die Täubchen nicht holen; früh die Thür geöffnet. Ehe sie aufgemacht wird, rufen die Tauben:

Rukediku, die Thür ist noch zu.

Warum die Leute Tauben halten:

Sagen:

Wenn meine liebe Mutter
Den Tauben streut das Futter,
Dann kommen sie im Augenblick
Herbei und picken pick, pick, pick,
Und nicken mit dem Köpfchen,
Bis voll sind alle Kröpfchen.

Zeichnen: Taubenschlag im Freien (Bauer, Taf. 7)

10 Die Ente

1. Stufe. Hühnchen und Hähnchen sind auf dem Nussberge. Auch das Eichhörnchen ist da. Und jetzt kommt noch ein Tier daher geschnattert. Welches? Die Ente. Erzählt, wie sie mit Hähnchen und Hühnchen in Zank und Streit geriet und sich zuletzt an den Wagen spannen musste. Die arme Ente! sie kann erst nicht gut gehen. Was thut sie aber auch auf dem Nussberg? Wir haben die Ente auch schon mehrmals in der Fischerstadt gesehen. Sie sieht fast aus wie eine Gans, sie kann auch schwimmen wie die Gans, ist aber nicht so gross wie diese. Sie legt Eier (etwas grösser als die Hühnereier, Zahl derselben), giebt uns ihre Federn (Bettfedern) und ihr Fleisch. Die alte Ente brütet ihre Eier aus. Aus den Eiern kommen junge Entchen. Manchmal lässt die Hausfrau die Enteneier auch von einem Huhn ausbrüten. Wie es dann drollig aussieht, wie die jungen Entchen ins Wasser gehen und die Mutter ängstlich am Ufer herumgluckst. Heute wollen wir die Ente nochmals aufsuchen und genau betrachten.

2. Stufe. a) Spaziergang zu den Enten im KarthäuserEntenteiche. b) Besprechung des Beobachteten: Aussehen der Ente: Grösse, Federkleid, die Federn stehen sehr dicht, liegen fest an, sind hübsch gefärbt. Der Schnabel ist lang, gerade, mit einem dünnen Häutchen überzogen, vorn mit einem Nagel versehen. Der Leib ist schön länglich rund, fast wie ein Schifflein, der Schwanz kurz und abgestumpft. Die drei Vorderzehen sind mit Schwimmhäuten versehen und haben lange Nägel. Die hintere Zehe steht allein.

Ihre Lebensweise. Sie watschelt bald auf dem Rasen hin und her, bald schwimmt sie auf dem Wasser herum. Sie kann gut

schwimmen, gut untertauchen, nicht gut gehen und fast gar nicht fliegen; dazu ist sie zu schwer. Zum Schwimmen dienen ihr die Schwimmhäute an den Zehen; auch das dichte Federkleid, das die Nässe nicht durchlässt, ist ihr dazu dienlich. Warum taucht sie immer unter? Sie sucht sich Würmer, Schnecken, Fischchen; zu Hause geben ihr die Leute Brot, Hafer, Gerste, Kleie, gekochte Kartoffeln, Rüben. Nicht hübsch ist es von ihr, dass sie sich nie recht reinlich hält.

3. Stufe. a) Vergleichung von Gans und Ente, Huhn und Ente. b) Die Ente geht draussen ihrem Futter nach; welche andere Haustiere das auch thun und wie sie es thun? c) Welche andere Tiere sich auch gern auf dem Wasser aufhalten? Warum wohl die Hühner nicht aufs Wasser gehen? d) Wer uns ausser der Ente noch Federn für unsere Betten giebt? Warum die Hühnerfedern nicht zu gebrauchen sind? Gänsebraten, Entenbraten, Hühnersuppe. — Aussonderungsfragen.

4. Stufe. 1. Die Ente ist ein Schwimmvogel. 2. Die Ente ist ein nützlicher Hausvogel. 3. Sie giebt uns ihre Eier, ihre Federn und ihr Fleisch.

5. Stufe. Nenne die Schwimmvögel, die du kennst. Die Hausvögel, welche uns ihre Eier geben. Warum ist die Ente geschickt zum Schwimmen, das Huhn nicht?

Sagen:

Wusele, wusele, was,
Die Enten gehn ins Gras,
Die Enten patschen ins Wasser hinein,
Die Kleinen watscheln hinterdrein;
Dort schwimmen sie den ganzen Tag,
Und schnattern und schreien:
Quak, quak, quak.

Wer die Gans gestohlen hat,
Der ist ein Dieb:
Wer sie aber wiederbringt,
Den hab ich lieb.
Da steht der Gänsedieb,
Da steht der Gänsedieb.

Dunger

Zeichnen: Rad, Wagenleiter, Wagen, Peitsche (Bauer S. 7.) Für Vorgeschrittenere: Kinderwagen (Bauer, Taf. 7)

Zum Märchen: Der Tod des Hühnchens.

II Die Maus

Ziel: Wir wollen jetzt die Tierchen genauer kennen lernen, welche den Trauerwagen für das tote Hühnchen gebaut hatten und fortzogen — die Mäuschen.

1. Stufe. Erzählt von den sechs Mäuschen in unserm Geschichtchen. Wo hatten die Mäuschen wohl ihre Wohnung? Auch auf dem Nussbaum. Und was hatten sie sich da auch schmecken lassen? Giebts bei uns nicht auch Mäuschen? Wo wohnen sie? Im Haus und im Feld. Habt ihr schon eins gesehen? Wie gross war es? Was für eine Farbe hatte es? Die Leute haben das Mäuschen wohl recht gern im Hause? Warum nicht? Was thun sie, um das Mäuschen los zu

werden? Hier habe ich euch ein solches Mäuschen mitgebracht; das wollen wir genau betrachten. *)

2. Stufe. a) Hier ist das Mäuschen. Wie sieht es aus? Zeigt den Kopf, den Leib, den Schwanz, die Beine! Schnäuzchen spitz, Spürhaare. Leib schön glatt und rund. Langer dünner Schwanz, fast wie nackt. Feine kleine Beinchen, nicht dicker als eine Stricknadel. An den Pfötchen fünf Zehen mit spitzen Nägeln. Glattes Fellchen mit schönen kurzen Haaren. Es springt und hüpft munter hin und her.

b) Scharfe Vorderzähne, mit denen es sehr gut nagen und beissen kann. Es zerbeisst Knochen, Leder, die Stubendiele, den Brotschrank. Es riecht von weitem den Speck und die Wurst und andere gute Sachen. Was frisst es alles? Und fragt's denn erst, ob es diese Sachen auch nehmen darf? Es nimmt sie ohne Erlaubnis heimlich; es ist ein kleiner Dieb.

c) Wie ist aber das Mäuschen hier in die Falle gekommen? Warum ist's hineingekrochen? Warum schlüpft's nicht wieder heraus? Besprechung der Mausefalle. Wie aber die Katze die Mäuse fängt?

3. Stufe. Das Mäuschen kann einen Knochen, ein Brett zernagen und zerbeissen; du auch? Wer kann besser nagen oder beissen, du oder das Mäuschen? Haben wir nicht schon ein Tier kennen gelernt, welches auch so gut nagen und beissen konnte? Eichhörnchen. Wie setzen sich beide hin, wenn sie etwas erwischt haben, was ihnen schmeckt? Schwanz des Eichhörnchens, Schwanz der Maus. Die Beine und Pfötchen beider. Das Eichhörnchen hält sich am liebsten auf den Bäumen bei den Vögeln, die Maus in Löchern in der Erde und in den Häusern auf.

Habt ihr schon ein Mäuschen schreien hören? Es quiekt und pfeift. Wie macht's aber der Hund? das Schaf? der Hahn? das Huhn? die Ente? — Aussonderungsfragen.

4. Stufe. 1. Die Maus ist ein Nagetier. 2. Die Maus ist ein kleiner Dieb.

5. Stufe. Gieb an, was die Mäuschen alles fressen. Was willst du thun, wenn viele Mäuse in deinem Hause sind? Kannst du noch andere Hausdiebe nennen? Hund und Katze. Was stehlen sie manchmal? Welche zwei Tiere haben wir nun kennen gelernt, die sehr gut nagen und beissen können?

Sagen:

1. Was das Kind zum Mäuschen sagt:
Mäuschen, Mäuschen,
Lauf in dein Häuschen,
Spring in dein Loch,
Sonst kommt die Katze
Und fängt dich doch.

2. Es ist ein Mäuschen so jung und klein etc. Hey

3. Mäuschen, was schleppst du dort
Mir das Stück Zucker fort? etc.
Hey

Spielspruch:

4. „Wir wollten gern über die Magdeburger Brück.
Die ist zerbrochen.
„Wer hat sie zerbrochen?“

*) Betrachtung und Beobachtung einer lebenden Maus in einer Falle aus Drahtgitter.

Der Goldschmied, der Goldschmied
Mit seiner jüngsten Tochter.
„Lasst sie doch wieder bauen."
Mit was denn?
„Mit Ketten oder Stangen."

Kriecht alle durch, kriegt alle
durch,
Den letzten wollen wir fangen.
Simrock

Zeichnen: Kahn (Monatsblätter, Beilage S. 3, No. 17.) Bauen einer Brücke mit den Bauklötzchen: Kombination von Brücke und Kreuz. Zeichnen der Brücke auf die Schiefertafel.

Zum Märchen: Die sieben Geisslein

12 Die Ziege*)

Ziel: Siehe die Überschrift.

1. Stufe. Wo wohnte die alte Geiss mit ihren Jungen? Wie viel Junge hatte sie? Was wollte sie für die Jungen holen? Wo? Warum gingen die jungen Geisslein nicht selbst hinaus? Wie heisst die Geiss noch? Ziege. Und die jungen Geisslein? Zicklein.

Wer von euch hat auch eine Ziege zu Hause? Wie sie aussieht. Warum habt ihr eine Ziege? Was gebt ihr eurer Ziege zu fressen? Wo haben wir die Ziegen draussen gesehen? Was fressen sie draussen?

2. Stufe. Nach nochmaliger Anschauung und Beobachtung unter Leitung des Lehrers Beschreibung der Ziege: Grösse (etwas grösser als das Schaf, aber nicht so dick und rund), Farbe, Haare (lang, zottig), Kopf (zwei Hörner, geringelt, nach hinten gebogen, am Kinn einen langen Bart), Leib (lang und dürr, mit langen zottigen Haaren, am Unterleib hinten das Euter, zwei Zitzen, im Euter die Milch), Schwanz (kurz, auch mit zottigen Haaren), Beine, Füsse, gespaltene Hufe.

b) Im Winter im Stalle, im Sommer auf der Weide. Ziegenherde; Ziegenhirt. Was bekömmt die Ziege im Stalle zu fressen? Was frisst sie am liebsten auf der Weide? Ihre Stimme? Sie klettern sehr gern an den Felsen herum. Fallen sie nicht herunter? Mach's ihnen nicht nach. Die Ziege thut andern Tieren nichts und auch den Kindern und grossen Leuten nichts, sie ist ein gutes Tier. Wenn aber der Bock böse st, dann stösst er.

Die Ziege giebt den Leuten ihre Milch, ihr Fleisch, ihre Haut, ihre Hörner, ihre Därme (Saiten).

3. Stufe. Welche Tiere werden noch in Herden draussen gehütet? Die Schafe bleiben lieber auf der Wiese im Thal, die Ziegen klettern an den Felsen hin; die Schafe fressen lieber Gras, die Ziegen lieber Blätter. Die Ziege hat gespaltene Klauen, das Schaf auch. Welches Tier noch? Aber das Pferd? Das Eichhörnchen? Welche andern Tiere haben auch Hörner? auch gespaltene Hufe? geben uns auch ihre Milch? Zwei Ziegenböcke werden auch manchmal uneinig. Sie stossen einander. Welche Tiere geraten manchmal auch in Streit?

*) Im Laufe des Sommers ist, wie der Schaf-, Kuh- und Gänseherde, auch der Ziegenherde ein Besuch abzustatten, auf den man sich hier zurückbezieht.

Was thun sie dann? Die Ochsen stossen einander, die Hunde beissen einander, die Hähne beissen und zausen einander. Die Ziege meckert; aber das Schaf? die Kuh? das Schwein? die Ente? die Maus? — Aussonderungsfragen.

4. Stufe. 1. Die Ziege ist ein nützliches Haustier. 2. Sie hat zwei Hörner und gespaltene Hufe. 3. Sie ist ein Herdentier.

5. Stufe. a) Was geben wir der Ziege? Was giebt die Ziege uns? — Gieb die Horntiere an, die du kennst. Nenne die Tiere mit gespaltenen Hufen; die Tiere, welche uns ihre Milch geben. — Sprich über die Stimme der Tiere. (Die Ziege meckert, das Schaf blökt etc.)

Sagen:

1. Einchen, Beinchen, Bohnenblatt,
Unsre Küh sind alle satt.
Lieschen hast gemolken?
Sieben Geiss und eine Kuh;
Peter, schliess die Thüre zu,
Wirf den Schlüssel über den Rhein
Morgen soll's gut Wetter sein.
Simrock

2. Wie die Ziege spricht:
Es ging eine Zieg am Weg hinaus,
Meck mereck meck meck meck meck,
Die Kuh, die sah zum Stall hinaus,
Meck mereck meck meck,
Die Kühe und die Ziegen,
Meck mereck meck meck meck meck,
Die machen sich ein Vergnügen,
Meck mereck meck meck.
Simrock

3 Böckleins Zottelrock
Du Schäkerer, du Mäkerer
Hast gar ein zottig Kleid etc.

Rätsel:

4. Zwei Löcher hab' ich,
Zwei Finger brauch ich.
So mach ich Langes und Grosses klein
Und trenne, was nicht beisammen soll sein.
Was ist das? (Schere).

Zeichnen: Teile der Uhr: Zifferblatt mit Zeigern; Gewicht an der Schnur; Pendel mit Varianten. Uhr, Uhrkasten (Monatsblätter No. 26.) Schere. Tisch mit Tischplatte, Verbindungsbrett und Tischkasten.

Zum Märchen: Der Wolf und der Fuchs

13 Das Schäfchen

Wo haben wir die Schäfchen gesehen? Grabenthal. Es war eine ganze Herde bei einander, alte Schafe und junge Lämmchen. Vor ihnen ging der Schäfer her, mit einer Schippe in der Hand. Neben ihm ging sein Hund, der ihm die Schäfchen hüten half. Die Lämmchen sahen ganz hübsch weiss aus; es war aber auch eins darunter, das hatte ganz schwarze Wolle. Zwei Lämmchen konnten nicht gut mit fortkommen; sie waren lahm und hinkten hinten nach. Die Schäfchen sind ganz mit Wolle bedeckt; nur das Gesicht und die Beine haben keine Wollhaare. An den Füssen sind Klauen, gerade so, wie bei dem Kälbchen und der Kuh.

Im Amricher Wasser wurden die Schäfchen gewaschen. Ein Mann tauchte sie ins Wasser und wusch ihnen die Wolle rein. Den andern

Tag haben wir gesehen, wie die Schäfchen geschoren wurden. Ein Mann nahm ein Schäfchen auf den Schoss und schnitt ihm mit einer grossen Schere die Wolle ab. Hat ihnen das Abschneiden wehe gethan? Nein. Es war gut für sie, dass sie in den heissen Sommertagen den dicken Wollpelz los wurden. Ehe es kalt wird, hat ihnen der liebe Gott die Wolle wieder wachsen lassen.

Das Schäfchen ist ein gutes Tier. Es schmeisst nicht und beisst nicht und wird nicht böse, wenn es auch geschlagen wird. Das Lämmchen ist auch gut mit den kleinen Kindern. Es hüpft und springt wie die Kinder. Der liebe Gott will haben, das uns dass Schäfchen seine Wolle geben soll. Was machen wir aus der Wolle?

Singen: Ein junges Lämmlein, weiss wie Schnee etc. (S. Singen).

Sagen:

1. Das Schäfchen auf der Weide
Hat Wolle, weich wie Seide,
Hat um den Hals ein rotes Band;
Frisst Krümchen auch aus meiner Hand.

2. Mäh, Lämmlein, mäh:
Das Lämmlein lief im Schnee.
Es stiess sich an ein Steinchen,
Da that ihm weh das Beinchen.
Es stiess sich an ein Stöckchen,
Da that ihm weh sein Köpfchen,
Es stiess sich an ein Sträuchelein,
Da that ihm weh sein Bäuchelein,
Da sagt das Lämmchen mäh!
Nach Simrock

3. Wolf, Wolf, friss mich nicht!
Hundert Thaler geb ich dir nicht.
Zehn will ich dir geben,
Lass mich nur am Leben.
Simrock

4. Wir möchten gern in Garten gehn
Wenn nur der Wolf nicht wär
Die Glock' schlägt eins, die Glock schlägt zwei
Die Glock' schlägt drei, die Glock schlägt vier
Der böse Wolf ist noch nicht hier.
Leidesdorf

Sagen: Wie es im Kriege hergeht.

Spielvers:

Wir reiten zu Pferde
Mit blankem Gewehre,
Mit Stiefel und Sporen,
Geht alles verloren.
Der erste kam, der zweite kam,
Der dritte ward gefangen.
Auf welche Seite willst du?
Simrock

Zeichnen: Säbel (Monatsblätter, Beilage No. 7 und Bauer, Taf. 3). Flinte (Bauer, Taf. 3).

Zum Märchen: Die Bremer Stadtmusikanten

14 Der Esel

Ziel. Siehe die Überschrift.

1. Stufe. Welche Tiere machten sich auf den Weg nach Bremen? Wer war zuerst auf den Gedanken gekommen? Warum sie fort wollten? Was sie in Bremen machen wollten? Vom Hahn haben wir schon gesprochen bei Hähnchen und Hühnchen. Wo noch? (Lumpengesindel.) Nun sprechen wir von den drei andern Tieren, zuerst vom Esel.

Wo habt ihr den Esel schon gesehen? (Schlossberg.) Grösse, Farbe,

Stimme. Wie der Mann heisst, dem die Esel am Schlossberge gehören? Wozu hält der Mann die Esel? Warum setzen sich die Fremden auf die Esel, wenn sie auf die Wartburg wollen? Was geben sie dem Manne dafür? Mülleresel, Säcketragen.

2. Stufe. Beschreibung des Tieres nach unmittelbarer Anschauung desselben.

3. Stufe. Welche Tiere werden noch zum Reiten und Ziehen benutzt? Welche nur zum Ziehen und nicht zum Reiten? Worin sind Pferd und Esel sonst noch ähnlich? Worin sind sie unähnlich? Pferde und Esel haben an jedem Fuss einen Huf; wie ist es bei dem Fusse der Kuh, der Ziege, des Schafs? Und wie beim Fuchs, beim Wolf? Giebt uns der Esel auch, wie die Kuh, seine Milch, sein Fleisch? Nein, aber seine Haut. Habt ihr den Esel schon schreien hören? Wie schreit er? Ist das nicht ein hübscher Gesang. — Aussonderungsfragen.

4. Stufe. 1. Der Esel ist ein nützliches Haustier. 2. Der Esel ist ein Huftier (Einhufer). 3. Der Esel wird zum Tragen und Ziehen benutzt. 4. Der Esel geht langsam, aber sicher.

5. Stufe. a) Welchen Nutzen gewährt uns der Esel? die andern Haustiere? b) Welche Huftiere kennt ihr nun? welche Klauentiere? welche Zehentiere? c) Nennt die Lasttiere; die Zugtiere. (Was sie tragen, ziehen?) d) Wie der Esel schreit? Die Stimmen der andern Tiere, die wir kennen?

Sagen:

1. Abzählreim.
Ich und du und Bäckers Kuh,
Müllers Esel der bist du.
Simrock

2. Kuckuck und Esel.
Der Kuckuck und der Esel,
Die hatten beide Streit etc.
Hoffmann v. Fallersleben

Zeichnen: Haus mit Brunnen und Bäumen.

15 Hund und Katze

Den Anführer der Bremer Stadtmusikanten kennen die Kinder jetzt. Nun sollen die beiden folgenden Künstler der Musikbande besprochen werden — Hund und Katze. Beide Tiere sind den Kindern wohlbekannt; gehören sie doch geradezu zu ihren Hausfreunden und Spielgenossen. In Betreff ihrer steht den Kindern ein reiches Erfahrungsmaterial zu Gebote. Dasselbe wird in der Form einer vergleichenden Besprechung der beiden Tiere gesammelt, berichtigt, ergänzt und geordnet. In dieser Einheit kann ein erster kleiner Versuch mit Beobachtungsaufgaben gemacht werden. Allzuviel darf man aber von denselben nicht erwarten. Jedenfalls machen sie ein gemeinsames Anschauen und Beobachten der Tiere ausser der Schule nicht überflüssig. Die Zusammenstellung und methodische Gliederung des Stoffes bleibe dem Lehrer überlassen.

Sagen:

1. Der Pudel.
Wer hat hier die Milch genascht?
Hätt ich doch den Dieb erhascht etc.
Hey

2. A, B, C.
Die Katze lief in Schnee.
Und als sie wieder nach Hause kam,
Da hatte sie weisse Stiefelchen an.
O jemine, o weh!

A, B, C,
Die Katze lief zur Höh,
Sie leckt ihr kaltes Pfötchen rein
Und putzt sich auch die Beinelein
Und ging nicht mehr in Schnee.
Nach Simrock

3. Das Mauerkätzchen.
Wer sitzt auf unsrer Mauer?
Farirum!
Die Katz' sitzt auf der Lauer,
Farirum!
O Spätzelein,
Nehmt euch in acht vorm Kätzelein!
Farirum! farirum!

Die Katz ist heimgegangen.
Farirum!
Sie hat den Spatz gefangen,
Farirum!
Drum Spätzelein,
Nehmt euch in acht vorm Kätzelein!
Farirum! farirum!
Tzschirma

Zeichnen: Hundehütte (Bauer, Taf. 7), Haus mit Fenster und Thür (Seidel-Schmidt I, Taf. IX).

Zum Märchen: Der Arme und der Reiche

16 Das Pferd

Auch in Betreff dieses Gegenstandes mögen ein paar Bemerkungen genügen. Die Besprechung geht von dem Märchen aus: Es soll das Tier besprochen werden, auf dem der reiche Mann dem Fremden nacheilte — das Pferd. Wie bei „Hund und Katze", so liegt auch hier ein Reichtum an älteren Vorstellungen im Gedankenkreise der Kinder vor, der durch gemeinsames Anschauen und Beobachten, wie durch Beobachtungsaufgaben ergänzt und berichtigt wird. Das Pferd steht im Dienste des Menschen, und dieses Verhältnis muss bei der Besprechung ganz besonders hervorgehoben werden. Die Anordnung des Stoffes nach den formalen Stufen macht keine Schwierigkeiten.

Singen: Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf etc.

Sagen:

Scherzvers.

Unser Bruder Melcher,
Der wollt ein Reiter werden,
Hat er doch ein Pferdchen nicht,
Konnt er keiner werden,
Seine Mutter nahm einen Ziegenbock
Setzt den Bruder Melcher drauf,
Ziegenbock, Melcher drauf,
Armutei, Bettelei,
Ist das nicht eine schöne Reiterei?
Simrock

Zeichnen: Grosses Haus (Bauer, Taf. 8), Häuschen.

Kinderspiel

Eng mit dem Unterricht zusammen, seine Gedankenkreise bald verwertend, bald fördernd, hängt das kindliche Spiel. Die Schule darf

dasselbe nicht vernachlässigen. Sie muss ihm im Gegenteile eine absichtliche Förderung auf dem Schulspielplatze zu teil werden lassen; da am meisten, wo eine gewisse Verarmung der Kinderwelt an fröhlichen Spielweisen bereits eingerissen ist oder einzureissen droht. Für den Spielplatz der Elementarklasse empfehlen wir dem Lehrer Henriette Leidesdorf, Kinderlust in Spiel und Lied, I. Abt. Leipzig, Gräbner, 1863, in welchem Werke ein reicher Schatz volkstümlich-kindlicher Bewegungsspiele mit Spielliedern und Spielweisen niedergelegt ist.

B Unterrichtsproben zu den Stoffen der Jenaer Auswahl

Stube als Schutz

1 Wände*)

Ziel: Wie einmal der Wind in die Stube wollte.

Vorbesprechung

a. Was wollte er da? Er dachte: „Ich will die Kinder necken! Ich will sie an den Haaren ziehen, ihnen ins Gesicht blasen und in ihrem Lesebuch blättern.“ Ja, er wollte noch schlimmeres: „Ich werde ihnen in den Hals blasen, dass sie den Husten und den Schnupfen bekommen.“ „Na wartet nur, der darf nicht herein!“

b. Er kam zuerst von links her also? aus dem Garten. Ob er da wohl herein konnte?

Darbietung

1. a. Nun seht einmal her! Wohin kommt er da? An eine Wand. Da kann er nicht herein: Links eine Wand.)** Geh mal hin und greife sie an!

b. Da dachte der Wind: Warte, da komm ich eben von der andern Seite: von der Strasse her, da kann ich ja auch im Buche blättern, wenn ich von dort komme. Von wo? Zeigt einmal hin! Von rechts. Guckt mal hin! Kann er da herein? Nein. Warum nicht? Rechts auch eine Wand.***) Poche einmal mit dem Finger daran!

2. So klang es bald, als der Wind von draussen herein wollte: er rüttelte an den Scheiben, er pochte an die Mauer, aber er konnte nicht durch. Wie ein Junge, der durch die Mauer will! Da hat der Wind sich an den Kopf gerannt.

*) Diese Überschriften (zur besseren Übersicht) sind nur für den Lehrer.

**) Alle Thätigkeiten in der Schule immer von links nach rechts vornehmen lassen, der Richtung unserer Schrift (Lesen und Schreiben) entsprechend. Der Lehrer muss sich entweder umdrehen, oder im Spiegelbilde zeigen.

***) Für die erste Einheit sind absichtlich einfache Verschen gewählt, welche ja wohl durch bessere ersetzt werden können. Es sind zugleich Sprechübungen mit Inhalt verbunden. So bieten Vorbereitung und Besprechung Gelegenheit zu individueller Einzelaussprache, die Darbietung zu gemeinschaftlicher Arbeit (Chorsprechen).

3. c. „Nun gut,“ dachte der Wind, da kann ich ja noch von einer andern Seite kommen!“ Von wo denkt ihr? Seht euch einmal um!

Jawohl, zunächst kam er nun von vorn und wollte die Kinder ins Gesicht blasen, dass sie den Schnupfen bekommen. Er kam von vorne. Aber gings ihm besser? Zeigt einmal hin! Nein, es ging ihm nicht besser: er kam auch dort an eine Wand und konnte auch dort nicht herein.

„Na, dann werde ich es noch von einer andern Seite versuchen.“ Von welcher? Zeigt hin! Von dort kam er auch. Nämlich? Von hinten. Er wollte den Kindern in den Hals blasen, dass sie Husten bekommen.

4. Aber? Es war wieder nichts. Versuchs einmal mit den Händen, ob man da durch kann. Nein. Das geht nicht. Die ist ja aus Stein. Und er dachte: Wo geht es denn da nur herein? Und er suchte und suchte. Aber? Er konnte keinen Eingang finden.

Einprägung (dabei Zeigen mit der Hand.)*)

Links eine Wand und rechts auch eine Wand,
Da hat der Wind sich an den Kopf gerannt.
Er kam von vorne und von hinten
Und konnte keinen Eingang finden.**)

Das ist doch gut, dass die Wände da sind! Warum? Da kann der Wind nicht herein. Wieviel sind es?***) Erste, zweite, dritte, vierte.†) Vier Wände. Wand gegen den Wind (a und i: Vorübungen zum Lesen). Das ist gut, dass die Maurer die Wände gebaut haben.

Aufgabe: Wir wollen einmal sehen, wie sie das machen. Woraus, Wie sie es bauen? Oder wisst ihr es schon?††) Bauen der vier Wände. Seht einmal zu Hause nach, ob eureStube auch so ist!

2 Decke

Ziel: Wie einmal der Regen dachte: Aber ich komme in die Stube!†††)

*) Die Handfläche ist auf die Wandfläche gerichtet.

**) Bei der ersten Einheit genügt es vollkommen, wenn die Kinder die Ergebnisse in Form dieser Verschen sagen können. Eine weitere Zusammenfassung ist hier nicht zu verlangen.

***) Zeigen von links: (links, vorn, rechts, hinten.)

†) Das Zählen geschieht mit den Ordnungszahlen, die Angabe des Ergebnisses mit den Grundzahlen. Siehe Rechnen.

††) Solche Aufgaben haben den Zweck, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Thätigkeiten und Vorgänge der Umgebung zu spannen, und Verbindung zwischen den Beobachtungen und der Arbeit der Schule herzustellen. Von Zeit zu Zeit fragt der Lehrer und lässt sich berichten, auf dem Schulausfluge wird natürlich auch auf die Beantwortung solcher Fragen aus der Beobachtung gefahndet.

†††) Die erforderlichen Beobachtungen sind am besten an einem Regentage anzustellen. Giebt das Wetter dazu keine Gelegenheit, so ist zunächst die Erinnerung des Kindes zu Hilfe zu nehmen, dann aber gleich am ersten Regentage sind die Beobachtungen ausgiebig nachzuholen.

I a. Aber der will auch nichts Gutes: Das habt ihr auch schon gemerkt: Er wirft den Kindern Tropfen ins Gesicht. Er macht ihnen die Mütze nass. Er wäscht ihre Hände ab.

b. So wollte ers auch in der Stube machen: Alles nass machen. Was denn? Die Bänke, die Tische, den Stuhl, auf dem der Lehrer sitzt, den Tisch, den Fusstritt, den Ofen. Was dachte er bei sich? Ich mache den Tisch nass. Ich mache etc.

c. Von wo kam er? Von oben. Von der Seite versuchte ers gar nicht, da ist ja schon der Wind nicht herein gekommen. Ob er von oben herein konnte?

II. (Darbietung).

a. Nun, schaut einmal hinauf! Und zeigt mit den Fingern hin! Was ist denn oben? Die Decke, kann er da herein? Seht genau hin, ob irgendwo ein Löchel ist! Nein, er kann nicht herein. Wer lässt ihn nicht? Die Decke. Wie hält sie ihn ab? (Mit den Händen, die wagerecht gehalten werden, wirds nachgebildet.) So!

b. Aber bis auf die Decke kommt er gar nicht. Das wollen wir uns einmal richtig ansehen. (Es wird mit den Kindern hinausgegangen vor das Haus.) Da seht ihrs, wohin er kommt. Auf das Dach. Wie hält ihn das Dach ab? (Mit den Händen nachgebildet.) So!

c. Das Dach spricht (zum Regen, der in die Stube will) Regen, (hör drauf, auf das, was ich dir sage!) weisst du was? (Du willst in die Stube hinein?) Bleib du hübsch draussen („Warum denn?") Du machst alles nass."

> Das Dach spricht: „Regen weisst du was,
> „Bleib du hübsch draussen, du machst alles nass."

d. Darum ist das Dach auch so gemacht: auf der einen Seite schief und auf der andern auch. Da will sich der Regen anhalten, aber er kann nicht. Er rutscht (gleitet) herunter. Er fällt in die Dachrinne. Und dann in das Rohr. Und dann in die Schleusse. Und wisst ihr, wo die dann hinführt? In die Saale. Da kommt er in seinen Leben nicht in die Stube.

e. Ob er dann nicht noch auf andere Weise versucht? Jawohl! Von den Seiten. Von welchen? (Immanente Wiederholung!) Von links! Da nimmt er den Wind zu Hilfe. Treib mich mal, dass ich in die Stube komme! Aber? Er klatschte an die Wand. Er schlug an die Scheiben. Da liefen die Regentropfen herunter wie Thränentropfen. Es sah aus, als ob er weinte.*) Und dann? Er kam auch von rechts. Da kam er auch an die Wand. Und von vorn? Ja, da konnte er gar nicht an die Stubenwand kommen. Nicht einmal an das Haus, denn da sind andere Häuser davor. Und von hinten? Auch nicht an die Schulstube. Da ist ja die andere Klasse und der Gang davor.

f. Nun will ich euch sagen, wie es der Regen jetzt machte. Er dachte: Warte, ich werde aber doch in die Schulstube kommen! Ich gehe mit den Kindern hinein. Da häng ich mich an ihre Stiefel! Da

---

*) Das Beispiel zeigt deutlich, dass die Phantasie die Beobachtung nicht verdrängen oder überwuchern, oder ersetzen soll, im Gegenteil, sie soll sie anregen, fördern und ergänzen.

tragen sie mich die Treppe hinauf. Dann nehmen sie mich doch mit in die Stube. So machte ers. Aber die Jungen waren gescheit. Sie strichen sich auf dem Strohdeckel die Füsse ordentlich ab. Da musste er doch auf dem Deckel vor der Thüre liegen bleiben, da kam er doch nicht mit in die Stube.

g. Aufgabe. Wie gut bloss die Zimmerleute und die Maurer die Decke gemacht haben. Wie sie das nur machen? Wir wollen beim Hausbau mit drauf achten.

h. Bauen der Stube mit Decke (Baukasten)!

i. Seht euch die Decke in der Stube zu Hause an, ob alles gerade so ist, wie in der Schulstube, oder ob etwas anders ist!

3 Diele

Wie ein Kind eine Puppenstube bekam mit vier Wänden.

a. Eine Puppenstube! Das ist aber schön! Was wird das Kind damit thun? Spielen! Puppen hinein stellen. Möbel auch.

Die vier Wände wurden angenagelt an die Stubenwand, gerade so hoch, dass das Kind hinauf langen konnte. Und nun stellte es die Puppen, die Möbel oben hinein. Aber was geschah? (Der Lehrer zeigt es durch vier Wände aus Pappe.) Das fiel alles unten durch. Eins nach dem andern.

Warum? Es ist ja keine Diele da! Kein Fussboden!

b. Wie steht es denn da mit unserer Stube? Da ist eine Diele da. Zeigt sie! Greift sie an! Zeigt einmal wie gross sie ist!

Was trägt die alles? Bänke und Tische, Ofen und Kohlenkasten, Schrank und Stuhl, das Wandtafelgestell und Rechenmaschine, Waschtisch und Wasserkrug.

c. Wie gut, dass eine Diele da ist! Warum? Sonst fiele alles hinunter. Was alles? Bänke und Tische etc. und Lehrer und Schüler.

Wohin? Hinunter ins Erdgeschoss (Parterre), und dann noch weiter, wenn auch dort keine Diele wäre? Hinunter in den Keller.

Aber das geschieht nicht, davor hütet uns die Diele. Wie macht sie es? Darstellen der Diele durch die Hand (die Unterfläche unten).

d. Aber manche Kinder wissen das noch gar nicht, dass das die Diele ist, die uns vorm Hinunterfallen schützt. Die müssen wir fragen:

„Wisst ihrs denn auch, wer euch hält,
Dass keins in den Keller fällt?

4 Fenster

Ziel: Wie die Sonne gern in die Stube wollte.

Ia. Was will die? Sie will den Kindern leuchten, dass sie sehen können, was in der Stube ist, den Lehrer, die Tafel, die andern Kinder, dass sie auch lesen können und auch schreiben. Sie will es auch ein bischen warm machen in der Stube, das haben die Kinder ja gern.

b. Da wär es nun schade, wenn der warme Sonnenschein und das helle Licht nicht in die Stube könnte.

c. Da sagte der Wind ihr Bescheid und sprach: „Nein, weisst du, in die Stube kann man nicht. Ich hab's überall versucht: vorn und hinten, rechts und links: man kann nirgends hinein. Da sind überall Wände.“ (Immanente Wiederholung.)

d. Und der Regen? „Von oben ists auch nichts. Da ist ja oben das Dach, da rutscht man ab. Und die Decke lässt einen auch nicht in die Stube.“ (Immanente Wiederholung.) Nun wollen wir uns ansehen wo sie hereinkam.

II. Darbietung.

a. Da guckt her. Nun, seht ihr es, wo? Jawohl. Durchs Fenster. Da kann sie hindurchscheinen und hindurchwärmen. Da ist ein Loch viereckig und vierseitig (zählen!). Ein Loch in der Mauer. Da scheint sie durch.

b. Da dachte der Wind und der Regen: „Wenn die Sonne hineinkann, da müssen wir doch auch hinein!“ Und? Sie versuchten. Aber? Nun guckt her, wohin sie kamen!“ An die Scheibe. Greife sie einmal an! So fest, da kann der Windstoss nicht durch. So glatt, da rutscht der Regen ab. Und doch so durchsichtig, dass die Sonne durch kann. Fest, glatt, durchsichtig: die Scheibe ist aus Glas.

c. Das Fenster spricht: „Goldener Sonnenschein
Und helles Licht kommt herein, herein!“

d. Wieviel Fenster sind in der Stube? Und in welcher Wand? Zeigen! Zählen! (Das erste, zweite etc.)

Wie gut, dass Fensterlöcher in der Wand sind! Wie gut, dass Maurer und Zimmermann sie nicht zugebaut haben: Warum?

Hätten wir keine Fenster, wärs im Zimmer finster. (Sprechübungen e und i!)

e. Wie gut, dass nicht das Fensterloch offen ist! Warum? Da könnte der Wind herein und der Regen! Wie gut, dass gerade die Glasscheibe davor ist und kein Holzbret.

f. Vorsichtig muss man mit dem Fenster sein. Wenn man dran schlägt, da zerbricht es leicht. Dann kommt Regen und Wind herein.

g. Wenn aber die Sonne zu hell ins Fenster scheint? Dann lassen wir den Rollhang herunter. Seht her! So. Der hält die Sonne ab. Du sollst den Kindern nicht die Augen verderben! Du sollst sie nicht blenden! Sie wollen schreiben. Sie wollen lesen. Sie dürfen nicht ins grelle Sonnenlicht sehen!

Wenn aber die Sonne wieder weg ist, so ziehen wir den Rollhang wieder auf. Seht her! Und wie heissts nun wieder?

Das Fenster spricht: „Goldener Sonnenschein
Und helles Licht, kommt herein, herein!“

5 Thür

Wie hat es der Zimmermann gemacht, dass wir Kinder so leicht in die Stube können?

Ia. Nun, wie habt ihr es gemacht? Wir nahmen die Klinke in die Hand und klinkten auf. Dann machten wir die Thür auf, dann gingen wir herein. Dann haben wir die Thür wieder zugemacht.

b. Zeige es uns einmal! So.

c. Das ist also sehr einfach. Wie hat es aber der Zimmermann eingerichtet?

IIa. Seht hier her! Durch welche Wand sind wir gekommen? Durch die Hinterwand. In der Hinterwand hat der Zimmermann ein grosses viereckiges Loch gelassen. Warum? Dass man hinein gehen kann.

b. Warum geht es nur bis zum Boden? Bis zur Diele? Warum? Weil wir ja sonst herein klettern müssten. So können wir durchgehen. Warum geht es so hoch hinauf? Weil auch grosse Leute durchwollen, nicht bloss Kinder. Warum geht es nicht bis zur Decke? Weil Niemand so gross ist.

c. Also dort hat der Zimmermann ein Loch gelassen. Warum ist's nicht immer offen? (Wärme hinaus, Zug herein. Man kann das Reden draussen hören, jeder kann herein sehen.) Deshalb? Ein Thürbrett ist davor.

d. Aber nicht dran gestellt. (Fällt um.) Auch nicht angenagelt. (Geht nicht auf.) Sondern? An der einen Seite fest. Sonst beweglich. Ja, wie geht das nur? Guckt es euch an! An zwei Haken (Angeln) aufgehängt.

e. Wie kann man sie aber aufmachen, die Thür? Und zu? Durch die Klinke. Und zuschliessen? Mit dem Schloss. Wer hält sie da zu: Ein eiserner Finger: der Riegel. Dort kann der Wind noch herein durch ein kleines Löchlein: das Schlüsselloch.

f. „Sag' wer ist das? Wenn du ihr giebst die Hand,
So lässt sie dich hindurchgehn durch die Wand.“

Die Thür, denn sie lässt uns ein durch die Hinterwand, wenn wir die Klinke in unsere Hand nehmen.

g. Zeichnen der Thür.

Vertiefung. a) Ob die wohl, von denen wir gesprochen haben, die Wärme aus der Stube lassen?

Von wem haben wir jetzt gesprochen? Von der Stube und zwar:

1. von den Wänden,
2. von der Diele,
3. von der Decke,
4. von den Fenstern,
5. von der Thür.

Wenn wir es uns überlegen, so finden wir: die lassen sie alle nicht heraus.

b) Ist also die Stube wirklich ein guter Schutz Jawohl, denn:

Ergebnisse*). a) Sie schützt vor dem Wind mit ihren Wänden,
vorm Hinunterfallen mit ihrer Diele,
vorm Regen mit der Dcke.
Sie lässt das Licht herein durchs Fenster,

Sie lässt die Leute herein durch die Thür,
Sie lässt die Wärme nicht heraus.

b. Die Verse.

Übungsfragen.

1. Mütze und Hut und Regenschirm als Dach (schützen vor Regen).

2. Der Rollhang und die Mützenblende und Hutkrempe: schützen vor dem grellen Sonnenlicht.

3. Die Brille und das Fenster — halten Regen und Wind ab, lassen aber das Licht durch.

4. Augenlid und Rollhänge.

5. Ein Tischlermeister sagt zu einem faulen Lehrjungen: „Sieh zu, wo der Zimmermann das Loch gelassen hat.“ Was meint er? Geh aus der Stube durch die Thür hinaus!

6. Welche Leute haben beim Bau der Stube gearbeitet? Zimmermann: Balken zur Diele und Decke. Maurer: Steine zu den Wänden. Tischler: die Thür, Glaser: die Fenster.

7. Warum die Fensterkreuze nicht recht breit sind, da halten sie doch besser! (Nehmen Licht weg!) Warum nicht ganz schmal? (Zerbrechen leicht.)

8. Warum sind unsere Stubenwände nicht von Glas? Hineinsehen! Mit Steinen zerwerfen! Kein Schutz vorm Sonnenlicht.

9. Wo sind sie aus Glas? (Gewächshaus.) Wo aus Holz? (Bretterbude.) Wo aus Eisen? (Eisenbahnwagen.)

10. Welche Stuben fahren? Die Wagen. (Eisenbahnen, Kutschen.)

11. Wie schützen sich die Leute, dass nicht zu viel Wärme verloren geht? Schwelle. Moos vor Fenster und Thür.

12. Warum müssen wir doch oft die Fenster öffnen? Frische Luft.**)

Was heisst: Er will mit dem Kopfe durch die Wand?

Warum halten wir nicht im Freien Schule?

---

*) Bei der ersten Einheit kann man von einer Vergleichung und Systembildung im eigentlichen Sinne absehen.

**) Die Schulstube wird mehr als einmal Ausgangspunkt des Schuljahres sein.

Im 1. Schuljahre: ihrem Zwecke entsprechend: Die Stube als Schutz.

„ 2. „ wird sie zur Vergleichung herangezogen für das Schiff, die eigenartige Wohnung der Seefahrer, wie für das Nachtlager Robinsons auf dem Baum und die Felsenhöhle, die er dann bewohnt.

Im 3. Schuljahre: gilt es, ihre Form zu zeichnen, ihre räumliche Ausdehnung zu messen, ihre Lage nach den Himmelsgegenden zu bestimmen.

Im 4. Schuljahre beginnt die Raumlehre mit der Betrachtung ihrer geometrischen Verhältnisse: senkrechte und wagerechte Flächen, Flächenwinkel, Kanten, Parallelität der Flächen etc. Siehe Martin und Schmidt, Raumlehre nach Formengemeinschaften. Österwitz (Dessau.) S. 3.

II Die Ziege als Spielkamerad

Hauptziel: Wir wollen die Ziege einmal besprechen.

Wer von euch hat eine Ziege? Wo giebt es noch Ziegen? Wo könnte man sie also aufsuchen?

I Ziege

a. Gestalt

Ziel: Woran der Wolf die Ziege erkennen konnte.

Vorbesprechung. (In der Schulstube.) Er wollte sie fressen. Da musste er ganz genau wissen, dass es auch die Ziegen waren.

Die Kinder geben an, was sie darüber wissen. Nun, wir wollen es uns selber ansehen. Wir wollen die Ziege aufsuchen.

Darbietung. (Anschauung und Beobachtung auf dem Ausfluge.)

Kopf

a. Der Wolf guckte durchs Fenster. Was sieht er da zuerst? Da sieht er den Kopf. Unten ist ein Bart, oben sind zwei Hörner. „Aber ich fürchte mich nicht. Die werden nicht so schlimm stossen!" Dann sieht er die zwei Ohren. Die sind nicht so wie bei den Kindern, sondern: schmal wie ein Blatt am Baume. „Ei, da können sie mich ja kommen hören." „Und dann merkte er es auch:" sie erkannten ihn an der Stimme. Und Augen haben sie auch! Zwei Augen. Drum machte er die Pfote weiss, weil sie ihn an der schwarzen Pfote erkannten. Und er erkannte sie auch an der Stimme, wenn sie meckerten: *mĕĕĕĕ*!

Leib

b. Nun hob der Wolf den Kopf höher. Da sah er nicht bloss den Kopf der Ziege, sondern: auch den Leib. „Na, dick sehen sie ja nicht gerade aus," dachte er, dafür sind es ja Ziegen. Da muss ich schon ein paar mehr verschlucken! Aber Ziegen sind's, das sehe ich, sie haben ja auch ein so zottiges Kleid.

Beine

c. „Die haben aber flinke Beine. Und vier, gerade so wie ich. Und wie sie klettern können! Besser als ich." (Wisst ihr auch warum? Seht euch einmal die Hufe an! 2 Zehen!) Da muss ich schnell machen, wenn ich sie haschen will, sonst laufen, springen und klettern sie mir noch davon!

Zusammenfassung:

a. Also: Am Kopf 2 Hörner zum Stossen und einen Bart, zwei Ohren zum Hören und ein Maul (zum Meckern und Fressen) und zwei Augen: das sind die Ziegen. b) Und der Leib dürr, mit zottigem Fell bedeckt, das sind die Ziegen. c) Und vier flinke Beine, jedes mit zwei Zehen, zum Klettern, Springen und Laufen, das sind die Ziegen.

Wiederholung: a) Im Stalle: Woran wir die Ziege erkennen. (Dasselbe.)

b) In der Schule vorm Bilde: Weisst du genau, dass es eine Ziege ist? Weise es nach!

c) Ohne Bild: Kannst du mir genau erzählen, wie die Ziege aussieht?

Ziel: Ob die Geissen bei uns auch so wohnen, nämlich in einer richtigen Stube? Nein, ganz anders. Im Stalle.

b. Wohnung

Wie die Stube der Geissen aussieht.*)

a. Wände: Wir bemerken: die Wände sind aus Brettern gemacht. Sie halten den Wind aber ganz gut ab. Vorn kann man hineinsehen, da ist bloss ein Lattenverschlag.

b. Diele: Die Diele ist festgestampfte Erde. Es liegt Heu darauf, dass sich die Ziegen legen können. Fest genug ist die Diele, sie können nicht hinunterfallen, sie sind ja schon auf der Erde.

c. Decke: Vorm Regen sind sie auch geschützt. Eine Decke ist da (Holz). Sie haben auch ein Dach über ihrem Kopfe (Obdach).

d. Fenster: Nun freilich, so gross wie in unserer Schulstube sind die Fenster nicht. Das ist auch nicht nötig. Warum nicht? Die Ziegen finden das Futter schon. Sie schnuppern's mit der Nase. Sie fühlen's mit der Zunge. Sie nehmen's ohne Hände mit dem Maule auf. Und so auch, was sie trinken (Wasser). Und etwas sehen sie mit ihren Augen schon. Lesen und Schreiben brauchen sie ja nicht.

e. Thür: Eine Thür ist auch da. Gerade so wie unsere zum Auf- und Zumachen. Ein Schloss ist auch dran zum Zuschliessen.

Vertiefung: Ob die Geissen wohl vom Wolfe erhascht worden wären, wenn sie die Thüre zu liessen?

Nein, wie sollte er denn hereinkommen? Die Thür kann er nicht aufmachen. Das Fenster ist viel zu schmal. Durch die Decke kann er ja nicht. Durch die Diele von unten her auch nicht. Und die Wände sind fest und die Latten so dicht, dass er höchstens die Pfote hätte können durchstecken.

Fachziel: Ob also die Geissen mit ihrer Stube (dem Ziegenstall) zufrieden sein können?

III. Gewiss. Er bietet ihnen ja gerade solchen Schutz, wie uns unsere Stube.

Vor Wind die Wände,
Vor Regen die Decke,
Vor bösen Tieren die geschlossene Thür.

---

*) Wenn der Ziegenstall nahe ist, nochmaliger Besuch, sonst müssen beide Fragen (nach Gestalt und nach Wohnung) vorher aufgestellt und dann miteinander erledigt werden und zwar Ort und Stelle durch Anschauung.

Und wenn sie keine Möbel*) haben — die Ziegen machen sich nichts daraus: Die Erde ist ihr Tisch, von dem sie essen, ihr Stuhl, auf den sie sich setzen, ihr Schrank, in dem ihr Essen liegt, ihr Bett, auf dem sie schlafen.

Und wenn der Stall auch nicht so schön ist wie unsere Stube, die Ziegen sind damit zufrieden.

IV. Der Ziegenstall ist einfacher als unsere Stube, aber er schützt die Ziegen genug.

V a. Im Stalle fehlt noch manches, was wir in der Wohnstube haben. Lampe: Sie brauchen keine, in der Nacht schlafen sie. Ofen: Sie drängen sich zusammen und wärmen sich einander. „Du bist mein Ofen und ich will dein Ofen sein“ Rollhang: Den brauchen sie auch nicht. Sie gehen ein bisschen auf die Seite, wenn die Sonne sie blendet.

b. Die Ziegen bezahlen auch ihr Futter. Sie geben auch Miete (Zins) für die Wohnung. Was nämlich? Milch.

c. Wo kann der Wind beim Ziegenstalle durch? Zwischen den Latten.

d. Aber ihr habt die Ziegen auch schon draussen gesehen. Wo denn? Auf der Wiese. Was haben sie da gethan?

e. Die Ziege wohnt mit dem Menschen unter einem Dache. Sie wohnt im Hause des Menschen. Hausziege. Andere Haustiere. Ob der Wolf ein Haustier ist?

f. Der Wolf ass Fleisch. Warum liess die Ziege die Wurst liegen? (Schulspaziergang.)

g. Ob der Schnee der Ziege etwas anhaben kann?

2 Spielgenosse

Ziel: Wieso sich mit der Ziege hübsch spielen lässt.

1. Sie ist ein lustiger Spielkamerad.

a. Sie sieht schon so spassig aus. So dürr. Einen Bart! Einen solchen zottigen Rock. Dann den kurzen Schwanz.

b. Und sie hat auch eine komische Stimme. Meck, meck, meck, Mĕ-ĕ-ĕ-ĕ-ĕ-ck.

c. Und sie benimmt sich auch so lustig. Sie springt fröhlich umher. Sie klettert auf die Felsen. Sie stösst mit ihren Hörnern. (Vorsicht.) Und sie ist dabei nicht böse.

2. Sie hat einen hübschen Spielplatz. Nämlich die Wiese.

a. Der sieht hübch aus. Grün und mit Blumen. Nämlich? Gelbe Himmelschlüssel fanden wir und gelbe Butterblumen. Duftende Blauveilchen. Weisse Schneeglöckchen findet man auch.

---

*) Korrektur des Märchens, das die Stube der Geissen (in Übertragung von Vorstellungskomplexen) als mit Möbeln ausgestattet denkt.

b. Und wenn man fällt, thut es nicht weh. Es ist, als wenn eine Decke, ein Teppich da läge: Der Rasen. Da fällt man weich.

c. Und frei ist auch nach allen Seiten. Nirgends sind Wände und Mauern, überall freie Luft und Sonnenschein.

Wo gefällt dir's besser auf der Wiese oder in der Stube.*)

III. Zum Spielen, zum Jagen und Herumrennen ist's auf der Wiese besser. Wenns warm ist, die Luft ist mild, ist's auf der Wiese besser.

Da ist bloss eine Diele. Keine Wände, keine Decke. Thür und Fenster nicht nötig, man kann von allen Seiten herein. Und alles kann herein: Der Wind. Der Regen. Der Sonnenschein. Die Tiere (Biene, Schmetterling, Schaf und Ziege.)

IV. Auf der Wiese sind wir im Freien.

V. 1. Möchtest du auf der Wiese übernachten? Warum nicht? Warum bleiben die Ziegen die Nacht nicht auf der Wiese?

2. Habt ihr schon Vögel auf der Wiese gesehen? Wir wollen einmal aufpassen, wenn wir wieder vorbeikommen. Erzählt davon.

3. Warum kann man auf der Wiese besser Ball spielen, als im Zimmer?

III Die Wiese, als Wohnplatz des Grases.

1. Ziel: Was hat denn das Gras für eine Wohnstube? Wir wollen sie einmal betrachten!

Ausflug: Anschauen der Wiese. Darbietung (Hauptfragen durch den Lehrer, die Kinder gewinnen die Antwort aus der Anschauung).

Diele? Der Erdboden, auf dem Gras und Blumen stehen. Freilich umhergehen können sie nicht, sie sind mit ihrem Fusse (der Wurzel) festgewachsen. Gross und weit.

Wände? Sind gar keine da. Der Wind kann von allen Seiten hinzu. Wir beobachten: Er bewegt die Blumen, dass sie mit ihren Köpfen nicken. Ihren Köpfen? Jawohl, den Blüten. Er stösst an die Grashalme, dass sie mit ihren Armen schlagen. Ihren Armen? Jawohl, mit den grünen schmalen Blättern.

Decke? Der weite, blaue Himmel. Wolken. Sonne. Aus den Wolken Regen. Der Regen kann von oben her kommen und niemand wehrt es ihm.

Fenster? Ja, wo sind Fenster? Es ist ja alles offen, das Licht dringt von allen Seiten ein und nicht bloss das Tageslicht, auch der Sonnenschein. Bloss wo einmal ein Baum steht, der wirft Schatten.

Thür? Die Ziegen und die Kinder und wer sonst kommt, sie alle können ungehindert hinzu. Überall offen, keine Thür, keine Angel kein Schloss.

---

*) Es wird nur der 3. Gedanke der Synthesenstufe weiter verfolgt auf den übrigen Stufen. Die Wohnung ist schon begrifflich verwertet, die Gestalt der Ziege findet im späteren Unterricht weitere Verwertung.

Besucher? Wollen mal beobachten, wer alles kommt, und was sie da wollen. Schmetterling fliegt von Blume zu Blume, Bienlein summt, herzu und verschwindet im Kelch, Käfer krabbeln zwischen den Grashalmen, Ameisen laufen auf dem Boden herum. Grasfrosch, Mücken, Schnecken, in der Luft ein Vogelzwitscher — die Lerche. Wir werden sie noch weiter beobachten.

Zusammenfassung.

2. Ziel: Wie es kommt, dass der Wind das Gras nicht umwerfen kann?

a Er kann doch ungehindert von allen Seiten herein.

b. Beim letzten Sturm war im Paradiese (an der Saale) ein grosser Baumstamm umgebrochen zu Boden gefallen, die Grashalme daneben standen noch fest. Wie kommt das?

Darbietung: Da sehen wir uns das Gras an.

1. a. Höhe. Es ist klein. Einen Finger lang oder zwei, manchmal noch kürzer. Halm kurz. Blätter auch nicht lang.

b. Breite und Dicke: Halm dünn, Blätter schmal. Der Wind kann nicht anpacken, wenn er's umstossen will. Es wird vom Winde nicht genug getroffen.

2. Aber er könnte es doch aus der Erde herausreissen. Ja, das geht auch nicht. Versucht ihr's! Es reisst ab. Wer hält es nur in der Erde fest? Wollen nachgraben! So, hier seht ihr's! Die Wurzel.

a. Da muss sie aber tief in der Erde stecken! Seht! Nein, sie ist gar nicht tief. So lang wie ein Fingerglied.

b. Aber vielleicht ist sie stark? Die Mutter nimmt auch starken Zwirn, wenn sie die Knöpfe recht fest annähen will. Seht her! Nein, auch nicht stark! Ganz feine Fasern sind es.

c. Aber gewiss sind die Fasern dann recht fest. Draht ist auch ganz dünn und man kann ihn doch nicht zerreissen. Versucht! Nein, man kann die Fasern ganz leicht zerreissen. Sie gehen leicht entzwei. Sie halten nicht. Ja, da müssen wir aber etwas fragen. Was denn? Die Wurzel ist nicht tief, nicht stark, nicht fest und dennoch hält sie sehr gut. Woher kommt das.

Seht einmal her. Hier steck ich ein Hölzchen in die Erde. Ziehe es heraus! Das ging leicht. Und nun die Graswurzel! Das geht schwer.

Nun guckt einmal Hölzchen und Wurzel an. Wir sehen: die Wurzel hat viele feine Fasern, viel verschlungen, die sind in der Erde angewachsen und halten wie viele Finger in der Erde fest.

3. Aber abgerissen könnte der Halm doch werden vom Winde! Nein, dazu ist er zu fest. Seht ihn an! Knoten sind darin. Er ist rund wie ein Quirlstiel, da geht der Wind dran vorbei (sieht walzenfömig aus) und hohl ist er inwendig auch, wie ein Lampencylinder (cylinderförmig).

4. Und umbrechen kann er's auch nicht. Seht, wie es geht, wenn er kommt! Es biegt sich um. Es legt sich auf die Erde. Es weicht zurück. Da kann er nichts thun. Es ist biegsam.

5. Und selbst der Sturm kann es nicht nehmen. Ich will einmal tüchtig in das Grasbüschel blasen. So. Seht ihr's? Nicht wahr: Eins hält das andere. Sie stützen sich die Grashalme.

Zusammenfassung: Der Wind kann es nicht umreissen, denn es ist klein, fest, biegsam, es hält sich mit der Wurzel und ein Grashalm stützt den anderen.

3. Ziel: Wie das Gras trinkt.

I. Wir trinken: aus der Tasse, dem Glase, dem Kruge.
Uns giebt: die Mutter, der Vater, die Schwester, oder wir holen uns selbst.
Wir bekommen: Wasser, Milch, Kaffee, Chokolade, Thee u. a.
Womit trinken wir? Mit dem Munde. Und die Tiere?

IIa. Und das Gras? Ob es selbst sich zu trinken holt? Ach, es kann ja nicht fort. Es ist ja angewachsen. Mit dem Fusse, mit der Wurzel in der Erde. Da muss man ihm zu trinken bringen, wie dem Kinde in der Wiege, im Bettchen.

b. Das seht ihr auch am Blumentopf. Die Mutter giesst Wasser auf die Blumen, auf die Erde, oder in den Napf unterm Topfe. Welches Wasser bekommen die Blumen zuerst? Ihr denkt, das, was die Mutter oben auf die Blumen gegossen hat? Nein. Sondern das von unten. Wieso?

c. Unten, seht her! Was ist da? Unten sind die Wurzeln. Und an jeder Wurzel, das könnt ihr nun nicht sehen, ist ein kleines Loch, ein kleiner Mund. Und? Damit trinkt das Gras.

d. Aber wenn es nun regnet, da fällt der Regen doch auf die Blätter des Grases. Wie kommt er nun zur Wurzel? Seht her, ich will Wasser drauf schütten! Seht ihr's, wo es fast alles hinkommt? Fast alles läuft nach der Mitte, nach der Wurzel.

Wie kommt das nur? Da wollen wir uns die Blätter ansehen! Sie sind alle gestaltet wie Rinnen, und führen nach der Wurzel.*)

III. Ob das Gras so eingerichtet ist, dass es gut auf der Wiese wohnen kann.

a. Die Wiese bietet ja keinen Schutz. Der Regen kann hinzu. Die Sonne kann blenden. Der Wind kann herein. Die Tiere können kommen und das Gras fressen. Die Leute können darauf laufen.

b. Und dennoch wächst das Gras meist ganz gut. Es ist auch danach eingerichtet:

die Wurzel mit den vielen Fasern hält es fest
ein Halm stützt den anderen
sie sind fest, dass sie nicht umbrechen können.

c. Aber Sonne und Regen müssen doch recht unangenehm sein wenn sie kommen. Der Grashalm kann doch nicht vom Fleck. Er ist angewachsen mit seinen Füssen. Er hat kein Dach, kein Schirm.

Ja, aber er will ja gerade Sonnenschein und Licht. Er braucht sie, damit er gross wächst und grün wird. Er hat sich diese Wohnung gerade ausgewählt.

Und er braucht auch den Regen vom Himmel aus den Wolken,

---

*) Es ist absichtlich eine Pflanze gewählt worden für den Anfang die unscheinbar ist, wenn diese behandelt ist, werden die Kinder mit viel mehr Interesse und Verständnis den auffallenderen Erscheinungen und Gegenständen des Naturlebens sich zuwenden.

wenn er saftig und stark werden will. Darum leitet er ja das Wasser mit seinen Rinnenblättern zur Wurzel.

d. Aber die Tiere und Menschen? Wenn die Ziege oder das Schaf auch ein paar Hälmchen abfressen, es wächst ja mehr. Und wo viel Gras wächst, wie auf der Waldwiese, da können die Kinder auch drauf herumspringen. Die Grashalme bücken sich und nachher richten sie sich wieder auf.

IV. Gras und Wiese also passen gut zusammen. Das Gras wächst am besten unter freiem Himmel.

V a. Wo überall giebt es Wiesen. Im Walde. Jm Garten. Auf dem Kirchhofe. Im Thale. Auf den Berge. Am Abhang.

b. Die Wiese ist der Erde grünes Kleid. Wieso?

c. Die Wiese ein Teppich.

d. Im Sommer grün. Im Winter weiss. Sag, wie ich heiss.

e. In der Stube kann das Gras nicht so gut wachsen, warum?**)

f. Es überzieht alle Länder
Und bleibt doch stets zu Haus.
Es trägt viel grüne Bänder.
Kriegst du das Rätsel raus?

g. Warum heisst gehauenes Gras Heu? (Von Hauen.)

h. Der Maikäfer sagt: Heute geh ich mal in mein Kornfeld? Die Ameise sagt: Heute geh ich mal in meinen Wald? Beide gehen auf die Wiese. Erkläre das! (Grösse der Tiere.)

---

*) Dass die Stube in allen drei Beispielen (einem aus der unorganischen Welt: Schulstube, zweien aus der organischen, einem Tiere: Ziege, einer Pflanze: Gras) eine so grosse Rolle spielt, erklärt sich daraus, dass im Anfange die Vorstellungen benutzt werden müssen, welche mit Sicherheit von allen vorausgesetzt werden können und das sind die vom Daheim der Kinder.

**) Als wesentlich muss angesehen werden, dass die Eigenschaften der Einzeldinge am besten aus ihrem Zusammenhange und ihren Beziehungen mit anderen erkannt werden können.



Das Rechnen

Litteratur: Monatsblätter für wissenschaftliche Päd. S. 128. — Ziller-Bergner, Materialien, Dresden 1886. — Ziller, Allgemeine Pädagogik — Just, Rechnen im ersten Schuljahr. (Jahrbuch 1877.) — Dörpfeld, Theorie des Lehrplans. — Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, 6. Aufl. Berlin 1873. — Bräutigam, Methodik des Rechenunterr., Wien. — Schneyer, Erster Rechenunterricht, Koburg. — Göpfert, Der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Goltsch, Rechenunterricht. — Leidenfrost, Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichts. Kirchen- und Schulblatt für das Grossherzogtum Sachsen. 28. Jahrg. 1879. — Hollenbach, Das Rechnen im ersten Schuljahre (Päd. Studien 1887. Heft IV.) — Hartmann, Rechenunterricht in der deutschen Volksschule, Hildburghausen. — Fack, Zählen und Rechnen Zeitschrift f. Phil. und Päd. 1895. Heft 3, 4, 5. — Knilling, Naturgemässe Rechenmethode. — Daneck, Rechnen im ersten Schuljahre, Dresden. — Haase, Zur Methodik des ersten Rechenunterrichts 1898. Langensalza.

I Auswahl und Anordnung des Stoffes

Soll der Zögling zum ausreichenden Verständnisse der Natur und der Kulturverhältnisse gelangen, soll er zum selbständigen Handeln innerhalb des heutigen sozialen Lebens fähig sein, dann muss er die Zahlgrössen und ihre Beziehungen verstehen und mit ihnen operieren können, denn erst dann ist er imstande, die Aufgaben, welche das Leben an ihn stellt auch nach ihrer rechnerischen Seite hin zu lösen.

‚Ein Mensch, der nicht rechnen kann, mag die besten sittlichen Grundsätze haben und den ernsten Willen, ihnen zu folgen, er wird an der rechten Ausführung seines Willens immer gehemmt und gehindert sein. Die richtige Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse, die pünktliche Erfüllung der individuellen und sozialen Pflichten, die gerechte Beurteilung der Ansprüche anderer, Wohlthun und Fürsorge — all das erfordert gebieterisch: Kenntnis der Zahlen, Fertigkeit, mit ihnen zu operieren. Je grösser und weitreichender einmal sein Einfluss sein wird, um so mehr wird er ihrer bedürfen. Das alles weist uns auf das Ende hin, auf die Zeit nach der Schulzeit. Aber schon innerhalb dieser Zeit ist die Kenntnis und das Verständnis der Zahlen durchaus erforderlich.

Die Mathematik mit Zahl und Form ist die formale Seite der Naturwissenschaft. Schon zur Auffassung der einfachen Formen der Natur-

körper ist die Zahl nötig, wieviel mehr, zum Verständnis ihrer Anzahl, ihrer Einteilung, ihrer Verbreitung auf der Erde, wieviel mehr noch zum Eindringen in die physikalischen Gesetze der Naturerscheinungen, die chemischen Verhältnisse der Naturobjekte.

Ländergrösse, Bevölkerungszahl, Umdrehungsgeschwindigkeit und Entfernung der Weltkörper erfordern die Kenntnis der Zahlen. Ein rechter Überblick über die Geschichte ist ohne Zahlen und Zahlenverhältnisse auch nicht möglich. Und so ist es mit den übrigen Fächern der Volksschule: Gesang, Zeichnen und Sprachunterricht. Kenntnis der Zahlen und Zahlenverhältnisse ist überall notwendig, Fertigkeit im Rechnen erleichtert das selbständige Eindringen in das Fach.

So gehört die Fähigkeit des Rechnens zu einem vollkommen ausgebildeten Charakter, der seinen Grundsätzen gemäss auf dem Boden unserer Kultur handeln will und kann.

Auswahl fürs erste Schuljahr

Dem ersten Schuljahre weisen wir den Zahlraum von 1—10 zu. Gross ist die in der Schulzeit zu lösende Aufgabe. Frühe muss darum begonnen werden und jedes Schuljahr muss bewältigen, was es vermag. Die Erfahrung lehrt nun, dass der Zahlraum von 1—10 für das erste Schuljahr angemessen ist und für die meisten Verhältnisse auch genügt. Seine gründliche Behandlung ist erstes Erfordernis des Rechenunterrichts.

Schulen mit besonders günstigen Verhältnissen können, wenn die Grundlage 1—10 festgelegt ist, ja auch zu 10—100 übergehen.

Wir weisen aber dem ersten Schuljahre nur den Zahlraum von 1—10 zu. Der Zahlraum von 1—10 ist Grundlage unseres Zahlensystems, alle übrigen Zahlräume entstehen aus diesem nur durch dekadische Potenzierung, jede einzelne der unsagbar vielen Zahlen entsteht durch blosse Zusammensetzung der verschiedenen dekadischen Ordnungen. Mit dieser Grundlage muss begonnen, diese Grundlage muss festgestellt und sicher gestellt werden, weil alles Übrige auf ihr ruht.

Darum verlangen wir für's erste Schuljahr nur den Zahlraum von 1—10.

Und auch diesen mit einer Einschränkung, nämlich unter Weglassung aller Aufgaben des Malnehmens, sowie des Teilens und Messens. Warum?

Dazu bestimmen uns zwei Gründe.

a. „Der Multiplikator ist keine Zahl im gewöhnlichen Sinne des Wortes. Er sagt nicht, wie gross die Menge der Dinge ist, er giebt nur an, wie oft eine Grösse gesetzt, oder addiert werden soll, er ist insofern Operations- und nicht eigentlich Grössenzeichen.*) Ebenso ist es mit dem Divisor. Multiplikator und Divisor sagen nicht, wie die übrigen Zahlen, wievielmal eine Einheit, sondern wievielmal eine Mehrheit gedacht werden muss. Sie sind nicht Zahlen, sondern „Zahlen von Zahlen".**) (Zahlen von Summanden oder Faktoren oder Teilen).***)

*) Rud. Knilling, Rechenmethodische Streifzüge. Deutscher Schulwart, München 1886, S. 62.

**) Knilling, S. 61.

***) Knilling, Naturgemässe Rechenmeth., S. 123. Ferner: Multiplizieren

„Das Multiplizieren gehört einer höheren Kulturstufe an, als das Addieren und Subtrahieren. Die Völker sind später zur Multiplikation gelangt. Darauf deutet auch die Thatsache hin, dass erst im 18. Jahrhunderte die Operationszeichen für die Multiplikation und Division (× und : geschaffen wurden". Daneck, S. 49.

Zum Verständnis der Multiplikation ist es nötig, dass die Kinder Mengen (2) und Rechenakte (dreimal genommen) unterscheiden. Soll man ihnen diese Unterscheidung schon im ersten Schuljahre zumuten? Und zwar wo für beide so verschiedene Sachen dieselbe Bezeichnung (nämlich durch Ziffern) gilt?

b. Soll das eigentümliche Verhältnis, in welchem die Operationszahlen (Multiplikator und Divisor) stehen, den Kindern zur Klarheit kommen, so reichen wenige Beispiele nicht aus. Da an Beispielen wie 1 . 1, 1 . 2 1 . 3, 1 . 4, 1 . 5, 1 . 6, 1 . 7, 1 . 8, 1 . 9, 1 . 10, das Wesen dieser Rechnungsart ebensowenig erkannt wird, wie durch die Beispiele 2 .1, 3 .1 etc., sondern im Gegenteil Verwechselung und Verwirrung dadurch erleichtert wird, so bleiben als eigentliche Multiplikationsaufgaben nur die folgenden : 2 . 2, 2 . 3, 2 . 4, 2 . 5, ferner 3 . 2, 3 . 3 und 4 . 2 nebst 5 . 2. Diese 8 Aufgaben können viel leichter in einem grösseren Zahlraume im Zusammenhange, also im 2. Schuljahre in dem Einmaleins gelernt, geübt und gemerkt werden. Bei längeren Reihen stützt ein Glied das andere und eins geht aus den anderen hervor.

Und noch eine dritte Beschränkung macht sich nötig in Hinsicht auf die im Unterrichte zu gebrauchenden Formen. Zunächst müssen alle komplizierten Aufgaben aus der Elementarklasse wegbleiben (z. B. Wieviel ist $^2/_3$ von 6 und $^3/_4$ von 8 weniger $^1/_2$ von 4 oder: Wieviel mal eins hat die Hälfte von 6 mehr als die Hälfte von 4 und wieviel weniger als 5?) Und ferner ist die Zahl der möglichen Ausdrucksformen (mehrere Hundert!*) auf die Hauptfragen zu beschränken welche im gewöhnlichen Leben gebräuchlich sind.

Du hast 4, davon nehme ich weg 3. Wieviel hast du noch? Und später kürzer: Wieviel ist 4 weg 3**)? 4 weg 3 bleibt 1. Und endlich 4 weg 3? 1! Und ebenso: Du hast 2. Ich gebe dir 7 dazu. Wieviel hast du dann? Oder kürzer: Wieviel ist 2 mehr 7? 2 mehr 7 ist 9. Und endlich: 2 mehr 7? 9! Also: einfache Aufgaben in den gebräuchlicheren Formen unter Weglassung der komplizierten Aufgaben und der mannigfaltigen Formen, sowie der unnötigen Bennennungen.

Zahlreihen oder Zahlindividuen?

Wie soll nun der formale Rechenstoff angeordnet werden? Nach Zahlindividuen wie bei Grube? Nach Zahlreihen, bei denen die Zahlen, welche zu oder abgezählt werden, reihenmässig fortschreiten? Beide Verfahren haben ihre Vorzüge. An der Grube'schen Anordnung ist

---

heisst: eine Grundzahl so oft als Summenden setzen als der Multiplikator anzeigt S. 129.

*) Siehe Daneck.

**) Wĕg (statt weniger) weil es einsilbig ist.

es günstig, dass der Umkreis der zu beherrschenden Zahlen stetig wächst, bei der Anordnung in Reihen der Vorteil, dass die formalen Aufgaben sich von selbst ergeben, der Schüler sie also leichter selbstthätig bilden kann. Welche Anordnung man trifft, das wird zumeist abhängig sein von dem Veranschaulichungsmittel, das man wählt. Wir sind nach unseren Erwägungen und Erfahrungen der Meinung, dass beide Anordnungen zum Ziele führen, wenn der Unterricht für richtige Lösungsweise, für Einprägung und mannigfache Übung sorgt.

Anordnung

Lösung und Einprägung wird erleichtert durch eine geschickte Anordnung der Aufgaben.

Ob wir nach Zahlreihen, oder nach Zahlindividuen fortschreiten, immer werden wir die Umkehrungen benutzen.

Durch diese Anordnung wird besonders das Zuzählen grösserer Zahlen erleichtert, was besonders nötig ist, wenn die Lösung erfolgt durch Aufwärtszählen (siehe später). Das Aufwärtszählen macht sich leicht bei allen Aufgaben, wo 1, 2 oder 3 hinzugefügt wird, bei 4 wird die Sache schon bedenklich, 5, 6, 7 oder 8 oder gar 9 hinzuzuzählen aus dem Gedächtnisse, das bringt Niemand fertig, ohne dass er dabei unsicher wird. Darum ordnen wir die Rechenaufgaben so an, dass es nur Aufgaben giebt, bei denen 1 oder 2 oder 3 hinzugezählt wird. Die übrigen werden beinahe sämtlich durch Umkehrung der Aufgaben gewonnen. So 1 mehr 9 durch Umkehrung der Aufgabe in 9 mehr 1, so $2 + 8$ durch Umkehrung in $8 + 2$, so $3 + 5$ durch Umkehrung in 5 mehr 3. Die übrigbleibenden, durch die Umkehrung nicht lösbaren Aufgaben sind $4 + 4$, $4 + 5$, $4 + 6$, nebst ihren Umkehrungen sowie $5 + 5$. Diese Aufgaben bedürfen dann besonderer Sorgfalt in der Behandlung, um sie vor dem Vergessen zu bewahren.

Diese Anordnung der Aufgaben, dergestalt, dass die zugehörige Umkehrung zugleich mit gelernt wird, hat aber noch einen anderen Grund. Die Anzahl der im ersten Schuljahre einzuprägenden Rechensätze ist eine so grosse, dass man ernstlich auf Entlastung des Gedächtnisses denken muss. Das Gedächtnis wird aber entlastet, wenn eine Aufgabe aus der anderen hervorgeht. Aus diesem Grunde, um das Merken zu erleichtern, schliessen wir auch die Subtraktionsreihe an die Additionsreihe an und lassen sie aus ihr ableiten (also $9 + 1 = 10$, $10 - 1 = 9$). Auf diese Weise beschränken wir die Anzahl der wirklich zu merkenden Sätze erheblich.

Es ergeben sich dann für den abstrakten Rechenstoff des ersten Schuljahres (Addition und Subtraktion im Zahlraum von 1—10) für die Anordnung nach Individuen, 9 Abteilungen (1 und 2) 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Beim Fortschritt nach Reihen vier Abteilungen:

I. Operationen mit 1
II. „ „ 2
III. „ „ 3
IV. „ „ 4 und 5.

Letztere Abteilung wird gebildet von den wenigen Aufgaben (4 + 4, 5 + 4, 5 + 5 6 + 4) welche einer besonderen Behandlung bedürfen, weil bei ihnen die Lösungsweise, die wir vorschlagen, nicht ohne weiteres ausreicht.

Jede dieser Abteilungen zerfällt wieder in 6 Unterabteilungen und jede dieser wieder in eine Anzahl Gruppen, wie das Beispiel am Schlusse zeigt.

II Unterrichtliche Behandlung

Es handelt sich im Rechnen des ersten Schuljahres

1. darum, dass der Schüler klare Zahlvorstellungen in sich ausbilde,
2. darum, dass er mit den Zahlen operieren lerne,
3. darum, dass er eine Anzahl von Rechnungsergebnissen merke.

Durch das letztere unterscheidet sich das Rechnen im 1. Schuljahre von dem Rechnen anderer Schuljahre. Niemand wird es einfallen 27 mehr 35 mit seinem Ergebnisse 62 auswendig lernen zu lassen Dass 6 mehr 4 10 ist, muss der Schüler nicht bloss rechnen, sondern auch lernen und für immer behalten. Das ist ja die Voraussetzung für alles weitere Rechnen, dass die im ersten Zahlraum gewonnenen Rechensätze allzeit bereit stehen zur Verwendung, und aus diesem Grunde haben wir den Zahlraum, der durchlaufen werden muss, so klein wie möglich genommen.

Bildung der Zahlvorstellungen

Die ersten Zahlvorstellungen müssen beim Kinde geradeso gebildet werden, wie sie sich gebildet haben bei den Völkern, die auf der Kindheitsstufe der Menschheit standen, nämlich durch Zählen konkreter Dinge. Wirkliche Dinge waren die Grundlage, als der Naturmensch die Aufmerksamkeit auf die Menge, auf die Anzahl legte: wirkliche Dinge müssen auch in der Schule den Ausgangspunkt des Rechenunterrichts im Beginne des ersten Schuljahres bilden.

Die Allgemeingiltigkeit des Zahlbegriffes kam dem Naturmenschen leichter zum Bewusstsein dadurch, dass er als Rechenhilfsmittel seine Finger verwendete. An ihnen zählte er die Anzahl der Gegenstände ab. Dadurch war er auch imstande, in Abwesenheit der wirklichen Gegenstände ihre Anzahl zu berechnen, indem er jeden einzelnen vergegenwärtigte und für jeden einen seiner Finger nahm als Zahlrepräsentanten.

Auch in der Volksschule verwenden wir Rechenhilfsmittel, entweder die Finger oder den Tillichschen Rechenkasten, oder die russische Rechenmaschine, oder einen anderen von den unzähligen später konstruierten Rechenapparaten. Um die Vorzüglichkeit der Rechenapparate wird nun schon jahrzehntelang heftiger Kampf geführt und man kommt zu den verschiedensten Ergebnissen, je nach dem Standpunkte, den man einnimmt. Die Wichtigkeit der Sache wird überschätzt. Keines der Rechenhilfs-

mittel ist unfehlbar und ein jedes bringt eine Seite des Zahlbegriffes zur deutlichen Darstellung und damit die anderen Seiten zu geringerer Veranschaulichung. Die Zahl ist die Vielheit konkreter Dinge, im Bewusstsein zur Einheit zusammengefasst.*) So bringt beispielsweise die russische Rechenmaschine die Vielheit zur besseren Verdeutlichung, der Tillichsche Rechenkasten: die Zusammenfassung zur Einheit, der Rechenmassstab Haases: die Reihenfolge der Zahlen, die Daneck'schen Bilder: die Operationen, die Rechenscheiben Knillings: den Aufbau unseres Zahlensystems. Es hängt nicht alles Heil von dem Rechenapparate ab, den man verwendet. Aber dass ein Rechenhilfsmittel zur Anwendung komme, auf welches die Zahlbezeichnungen immer bezogen, an welchem die Operationen vorgenommen werden, das ist von grosser Wichtigkeit. Und es ist weiter von grosser Wichtigkeit, dass die Mengebestimmung durch Zählen in der rechten Weise geschehe. Das Zählen bildet ja die Voraussetzung für das Rechnen. Die Zahlreihe ist die fertige „geistige Messschnur", die der Geist an die Reihe der konkreten Dinge legt.

Die vielen Zählfehler, welche gemacht werden können, hat Daneck zusammengestellt. Auf einen hauptsächlichen, den wir beobachtet haben, wollen wir hinweisen. Ein Kind sollte ausrechnen 1 mehr 2 = 3. An der Tafel standen drei Striche |||. Es sagte nun: „1" und berührte dabei den ersten, „mehr 2" und berührte dabei den zweiten, „ist 3" und berührte dabei den dritten. Also:

$$\begin{matrix} 1 & + & 2 & = & 3 \\ | & & | & & | \end{matrix}$$

Ihm war der Unterschied zwischen der Gesamtheit und dem Einzelgliede der Zahlreihe nicht zum Bewusstsein gekommen, es hatte beide verwechselt. Damit diese Verwechselung unmöglich gemacht werde, verwende man beim Zählen die Ordnungszahlen(erste, zweite, dritte — zehnte) und zur Mengebestimmung die Grundzahl. Das entspricht auch ganz dem Wesen der Zahlen. Die Vielheit kommt durch die Ordnungszahlreihe**) (erste, zweite, dritte) zur Anschauung und wird zur Einheit durch die Grundzahl (drei) zusammengefasst.

Nach der Erfindung und dem Gebrauche der Zahlnamen erwachte das Bedürfnis der schriftlichen Fixierung der Ergebnisse des Rechnens. Es entstanden die Ziffern und zwar nicht als blosse Mengensymbole, sondern zunächst als Mengendarstellungen. Die Anordnung der Punkte oder Striche wurde dabei so gestaltet, dass die Menge mit einem Blicke überschaut werden konnte: Zahlbilder entstanden.

Sie geben noch heute ein treffliches Mittel ab, die gerechneten Aufgaben mit ihren Ergebnisse leicht zu merken, sowie bei gestellten Aufgaben das Ergebnis schnell zu finden. Darum empfiehlt es sich, sie im Unterrichte zu verwerten, allerdings nicht in der komplizierten Form, in

---

*) Im Anschlusse an Knilling, Naturg. Rechenmethode. S. 51.

**) Die Ordnungszahl bringt uns jede einzelne, besondere, individuelle Einheit zur bewussten Unterscheidung, während bei dem gewöhnlichen Zählen jede folgende Eins mit allen vorangegangenen Einsen zur Summe zusammengefasst wird. Knilling 112, 116.

der sie z. B. Beetz in Vorschlag bringt. Es muss eine Form gewählt werden, welche es ermöglicht, jede Aufgabe leicht sich zu vergegenwärtigen und bei jeder Lösung für jede Zahl ein und dasselbe Zahlbild ergiebt. Also nicht : · : 5 : : : 6, wobei die Stellung der Aufgabe 6—1 als Lösung das Zahlbild : : . ergiebt, welches dem oben angegebenen nicht entspricht. Wir empfehlen*):

```
o  o  oo  oo  ooo  ooo  oooo  oooo  ooooo
   o  o   oo  oo   ooo  ooo   oooo  oooo
1  2  3   4   5    6    7     8     9

            ooooo
            ooooo
             10
```

Wie Daneck zeigt, lassen sich alle Aufgaben damit rechnen und für jede Zahl ergiebt sich (mit einer geringen Abweichung bei den ungeraden Zahlen) dasselbe Bild. Bei Verwendnng des Tillichschen Kastens sind dieselben Zahlbilder möglich, statt der Kreise wird man dann Vierecke wählen:

etc.

Der Sachinhalt der Rechenaufgaben.

Wie steht es nun um die vielumstrittene Frage der sachlichen Aufgaben im Rechenunterrichte? Dass Sachaufgaben im Rechenunterrichte der Volksschule eine wichtige Rolle spielen, wird von keiner Seite mehr bestritten. Über Umfang und Stellung dieser Aufgaben ist die Meinungsverschiedenheit sehr gross.

Thatsächlich ist in der Praxis des Schulunterrichtes die überwiegende Anzahl der Aufgaben ohne den Hintergrund sachlicher Verhältnisse, es sind der Form nach abstrakte Aufgaben $(2 + 5)$ in Wirklichkeit sind es konkrete (2 Klötzchen mehr 5 Klötzchen), in dem Sinne, dass die Zahl konkret gedacht wird, zuweilen auch die Operation (das Hinzulegen der 5 Klötzchen zu den 2). Die bei weitem geringere Anzahl ist konkret eingekleidet, gehört also zu den Sachaufgaben (Max spielt mit 3 Klötzchen auf dem Tische. Sein grosser Bruder legt ihm noch 5 hinzu.)

Über die Stellung dieser Sachaufgaben sind drei Standpunkte möglich.

1. Die Sachaufgaben bilden den Ausgangspunkt und den Schluss der methodischen Einheit.

2. Sie finden erst am Schlusse der methodischen Einheit ihren Platz.

3. Sie stehen überall, am Anfange, in der Mitte, am Ende, ausgenommen da, wo ein begriffliches Ergebnis herangezogen werden soll.

Zu welcher Ansicht sollen wir uns bekennen?

Vergegenwärtigen wir uns, wie der Naturmensch dazu kam, Rechenaufgaben zu lösen. Der Antrieb dazu war offenbar ein Interesse, ein Interesse egoistischer oder intellektueller Natur. Von zwei Seiten her droht ihm Gegnerschaft. Er will die Zahl seiner Feinde zusammen-

*) Mit Daneck.

zählen. Er vergegenwärtigt sich ihre Gestalten und Namen. Er überträgt die Namen einzeln auf die Finger seiner Hände (3 und dann 4). Er zählt die Gesamtmenge ab und reproduziert, dabei jeden Finger einzeln berührend, die Zahlnamen. Bei 7 ist die Zahl der vorgestellten Feinde und der ausgestreckten Finger erschöpft: die Aufgabe ist gelöst. Er hat nicht eine blosse Zahl erhalten als Ergebnis, sondern in dieser Zahl eine Erkenntnis, die für ihn von Wichtigkeit ist. Er ermisst in diesem Augenblicke, ob die Zahl im Vergleich zu seinen Kräften und Mitteln für ihn eine gefährliche ist, ob er sie gross oder gering nennen muss und mit dem allen ist ein Gefühl verbunden. Also:

1. Antrieb durch ein Interesse.
2. Ausgang von einem sachlichen Verhältnisse.
3. Operieren mit den Zahlvorstellungen, den Zahlnamen und den Rechenhilfsmitteln im Anschlusse an das sachliche Verhältnis.
4. Gewinnen des Ergebnisses unter Vergleichung desselben mit der Erfahrung.

Eine reiche Fülle von Vorstellungen ist in ihm erregt. Wie unendlich reicher ist er gegenüber dem Rechenschüler mit seinem inhaltarmen $3 + 4 = 7$! Die Zahlen sind ihm Glieder in der Kette seiner übrigen Gedanken, zu ihnen musste er kommen, und an ihnen läuft sein Denken weiter. Das Ergebnis ist wirklich eine Erkenntnis, weil es an Sachverhältnisse geknüpft ist und auf sie wieder Einfluss hat. Das Ergebnis ist eine Wertvorstellung. Diese 7 ist ihm nicht gleichgiltig, sie hat für ihn Bedeutung. Es ist ein Unterschied, wenn es 6 oder 8 wären! Er fasst die Zahl in ganz anderer Bedeutung und mit ganz anderem Gewichte. Und nicht bloss die Ergebniszahl, auch die Operation ist ihm anschaulich und bedeutungsvoll. Die Feinde vereinigen sich, ihre Wirkung trifft auf ihn zusammen! Dass er sie zusammenzählen muss, das entnimmt er aus der Natur der Sache nicht dem mechanischen Imperativ: Addiere!

Was leistet die sacherfüllte Aufgabe mehr als die sachleere?

1. Antrieb durchs Interesse an den Sachverhältnissen, wie am Ergebnis.
2. Die Zahlen stehen in enger Verbindung mit dem Gedankenkreise, sie sind nur die mathematische Seite der übrigen Gedanken.
3. Verständlichkeit der Operation. Aus der Kenntnis des Sachverhältnisses ergiebt sich die Notwendigkeit zu addieren oder zu subtrahieren ohne den mechanischen Imperativ.
4. Verständnisvolles Abwägen des Ergebnisses an der Erfahrung, (das Rechnen wird zum Berechnen).
5. Gewöhnung an verständigen Gebrauch der Zahlen. Sie sind immer etwas Inhalterfülltes, Konkretes. Damit aber ist bloss der Wert sachlicher Aufgaben dargelegt, das sagt noch nichts über die Stelle, wo sie im Unterrichte auftreten sollen. Auch ist die Ableitung an einem besonders ausgewählten Beispiele gemacht.

Wie stehts mit den übrigen Aufgaben, die das Leben stellt?

Wir berechnen, was wir für Wohnung und Nahrung im vergangenen Vierteljahre gebraucht haben. Wir finden dieselben Verhältnisse: wir

operieren zwar mit den blossen Zahlen, sie allein erscheinen auf der Bühne, im Hintergrunde aber stehen die Sachverhältnisse. Und auch hier: Antrieb durchs Interesse, Verbindung mit dem übrigen Gedankenkreis, Verständlichkeit der Operation, verständnisvolles Abwägen des Ergebnisses.

Und dabei nach 2 Seiten hin ein Nutzen:

1. Die Zahlen sind mit Inhalt erfüllt worden und das ist für das verständige Rechnen, wie es das Leben fordert, sicher von Wert.

2. Eine Seite des Gedankenkreises ist von Zahlen durchleuchtet worden und das ist für das verständige Leben sicher von Wert.

Und wenn wir weiter unsere Rechenaufgaben durchdenken, wie sie das Leben an uns stellt, so finden wir, es sind lauter sacherfüllte Aufgaben, lauter Aufgaben, mit dreifacher Zahlbezeichnung, bei welchen (1) die genaue Anzahl, (2) die Art der Dinge, sowie (3) die Art ihrer Zusammengehörigkeit angegeben ist*), keine einzige sachleere. Nur in der Schule kommen die vor, künstlich ersonnen, um die Fertigkeit im Rechnen zu üben. Künstlich hat man ihnen den sachlichen Inhalt ausgetrieben. Und damit hat man ihnen einen mächtigen Antrieb genommen.**)

Wir vertreten die Ansicht, dass das natürliche Verhältnis zwischen Sache und Zahl in der Schule wiederhergestellt werden müsse, dass also, wo Zahlen auftreten, auch die Sachvorstellungen im Hintergrunde erscheinen müssen, dass demnach die inhalterfüllte Aufgabe wie im Leben, so in der Schule die Hauptrolle spielen müsse. Nur da, wo es sich um Herauslösung des Begrifflichen handelt, sollen „reine" Zahlen erscheinen. Sachaufgaben sollen den Inhalt des ganzen Unterrichtes bilden. Der Zögling soll gewöhnt werden, die konkreten Verhältnisse des Lebens auch rechnerisch betrachten zu lernen. Er soll ein sachliches Interesse an Mass und Zahl bekommen, ein Interesse an den Zahlen der Sachverhältnisse des Lebens. Er soll gewöhnt werden, bei den Dingen der Aussenwelt seine Aufmerksamkeit auch auf das Moment der Zahl zu lenken. Ist dies richtig, so muss auch der überwiegende Teil der Aufgaben sachlichen Inhalt haben, nicht bloss konkret sein, durch Vermittelung des Rechenhilfsmittels, der Maschine oder des Rechenkastens oder der Rechenpfennige. Er soll von allem Anfange an lernen: Zahlen sind immer Anzahlen wirklicher Gegenstände, und es liegt immer ein Sachverhältnis zu Grunde, welches es ausmacht dass die Anzahlen vereinigt oder getrennt werden müssen.

Wir halten es also nicht für ausreichend, wenn von einer sachlich erfüllten Aufgabe der Ausgangspunkt genommen wird, dann der übrige Unterricht sachleere Aufgaben, in überwiegender Menge enthält und endlich wieder zum Sachlichen zurückgekehrt wird, wenigstens nicht auf der Unterstufe. Noch viel weniger aber sind wir der Ansicht, dass $^{11}/_{12}$ aller Aufgaben ohne sachlichen Inhalt sein dürfe und erst das letzte Zwölftel

*) Knilling S. 52.

**) Wo das Interesse fehlt, da mangelt auch jeder Antrieb zur Zahlbeziehung . . . Das Interesse also und nur das Interesse ist es, was zum Zählen und zur Zahlbeziehung veranlasst, treibt, ansporn und was ihm irgend welche Ziele steckt. Knilling, S. 78.

sacherfüllt. Inhalt! Sachlicher, frischer, lebendiger Inhalt! Das ist der Ruf, der allenthalben erklingen muss hinein in die deutschen Schulen, nicht bloss im Rechenunterrichte. Nicht bloss bei den inhaltarmen Formen, auch bei den inhaltleeren Zeichen im ersten Lese-Unterrichte.*)

Sachliche Aufgaben erhalten die Angabe der Anzahl, der Art der Dinge sowie der Art ihres Zusammenseins. Von den beiden letzteren müssen wir dann abstrahieren, wenn wir zu abstrakten Zahlbegriffen gelangen wollen. „Die zweifache Abstraktion, welche zu unserer abstrakten Zahlauffassung erfordert wird, ist aber gewiss etwas Schwieriges? Antwort: Im Gegenteil, sie ist das leichteste Ding von der Welt; ja sie macht sich von selbst und ohne unser bewusstes Zuthun, sie braucht darum nicht eigens gelehrt und geübt zu werden, sobald wir eine Menge zu zählen oder eine Rechenaufgabe zu lösen versuchen, in demselben Augenblicke abstrahieren wir auch unwillkürlich von der besonderen Beschaffenheit der betreffenden Dinge, und ihres gegebenen sachlichen Zusammenhangs.“ Aus diesem Grunde ist es auch nicht nötig, erst zu warten, bis man an inhaltlosen Aufgaben das Rechnen geübt hat. Der Inhalt wirkt ja gar nicht störend, wenn man es richtig anfängt, ja man kann die Aufgaben so wählen, dass die Sachverhältnisse dem formalen Rechnen förderlich sind und es erleichtern. Aber wenn das Kind erst gewöhnt ist, Rechenaufgaben rein formal, ohne Inhalt aufzufassen, dann ist es (erfahrungsgemäss und der Erwägung nach) von grosser Schwierigkeit, es an das Umdenken des Abstrakten in Konkretes zu gewöhnen.

Die Gruppenaufgaben

Allerdings darf das Fach als solches durch die Sachaufgaben in keiner Weise beeinträchtigt werden. Der Rechenunterricht muss seinen durch den Aufbau des Zahlensystems, wie durch die psychologisch-methodischen Erwägungen der Rechenmethodik bestimmten Gang gehen.

Auch soll die Aufmerksamkeit durch die Sachaufgaben nicht zersplittert werden und vom Rechnen abgelenkt. Und ferner muss davor gewarnt werden, dass etwa die Beschäftigung mit den Sachverhältnissen oder auch das Stellen der Aufgaben unnötig Zeit aufbraucht. Die Zeit der Rechenstunde gehört dem Rechnen und zwar diesem ganz allein.

Aber mit der Stellung von sachlichen Aufgaben wird doch erfahrungsgemäss sehr viel Zeit verbraucht. Und nun lauter sachliche Aufgaben! Wird die Anzahl der in einer Stunde gelösten Aufgaben nicht auf die Hälfte, ja auf ein Drittel und noch weit mehr sinken? Wenn wir lauter Einzelaufgaben stellen wollten, sicher. Aber das soll nicht geschehen. Es sollen im Unterrichte aus ökonomischen Gründen immer sachliche Gruppenaufgaben gestellt werden und zwar so, dass zu einem sachlichen Verhältnis nicht bloss ein einzelnes Zahlverhältnis ausgerechnet wird, sondern eine ganze Reihe von Zahlenaufgaben gelöst werden. Erst nach erlangter Sicherheit ist auch die Einzelfrage am Platze.

Die Aufgaben können so gestellt werden, dass die Aufmerksamkeit

*) Siehe vorher: Lesen.

des Kindes zugleich auf die Operation gelenkt wird und damit die formalen Antriebe benutzt werden, welche in der Form des Rechnens liegen. Damit verbindet sich der Vorteil, dass die Aufmerksamkeit vom Sachverhältnisse her mit grösserem Gewicht auf die Zahlen gelenkt wird, denn das Sachverhältnis bleibt, die Zahlen wechseln und die Lösung und das Ergebnis beschäftigen ganz den Geist. Und doch sind es nicht blosse leere Zahlen, mit denen der Geist operiert, sie haben einen Inhalt und jederzeit kann dieser Inhalt ins Gedächtnis zurückgerufen werden. Ja, es ist hierbei auch ein Begleiten des Rechenaktes und ein Prüfen des Ergebnisses an der bisherigen Erfahrung möglich (Ists für diese Sachverhältnisse viel? Ists wenig?) wodurch das Rechnen eigentlich erst seiner mechanischen Natur entkleidet wird.*) Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren kann auch eine Maschine, denkend die Zahlen beurteilen kann nur das vernünftige Wesen. Es ist gut, wenn das Kind von Anfang an gewöhnt wird: Zahlen sind Etwas, wobei man nicht bloss Etwas vorstellen, sondern wobei man auch etwas denken muss. Die Gruppenaufgabe mit ihrer Menge von Zahlverhältnissen erleichtert diese Auffassung. Sie ist übrigens dem wirklichen Leben entsprechend, der Kaufmann hinterm Ladentisch, der Händler auf dem Markte, der Handwerker in der Werkstatt, der Beamte am Post- oder Bahnschalter, sie haben alle zumeist Aufgaben zu lösen, bei denen für eine ganze Gruppe dasselbe Sachverhältnis zu Grunde liegt. Darum: Jede Aufgabe ein Glied in der Reihe der Aufgaben, aber auch ein Glied in der konkreten Reihe der Sachverhältnisse! Der Schüler rechnet dann, wie der Erwachsene im praktischen Leben mit unvollständigen Zahlbezeichnungen, indem er nur die Zahlen nennt und die Art der Dinge (z. B. Mark), die Art ihres Zusammenseins aber (z. B. Vermögen) hinzudenkt.**)

Zugleich aber wird durch die Gruppenaufgabe das formale Interesse am Rechnen vorbereitet, welches naturgemäss erst aus dem Sachlichen erblühen kann, welches aber erzeugt werden muss, wenn rechtes Leben in den Geist des Zöglings kommen soll.***) Er wird durch die Stellung der Gruppenaufgaben gewöhnt, seine Aufmerksamkeit auch auf den Fortschritt des Unterrichts zu lenken und selbst sich mit am Nachdenken über das Folgende zu beteiligen, über die Vollzähligkeit der möglichen Aufgaben zu wachen und eine aus der anderen zu entwickeln versuchen, denn der Schüler ist nach Pestalozzi in das hellste Verständnis der Rechenvorgänge zu führen. Die Gruppenaufgabe ruht auf dem Sachlichen, sie leitet in das Formale hinüber. Selbstthätigkeit!

Konzentration

Woher sollen aber die sachlichen Aufgaben genommen werden? Aus dem Gesinnungsunteorichte, weil er die führende Rolle spielen soll

*) Die natürlichen Zahlvorstellungen von Weniger, Mehr, Viel helfen die Begriffe von den Zahlen oder Rechenoperationen verdeutlichen, dass dadurch das Rechnen mehr und mehr von seinem Mechanismus befreit und zu einer Verstandesarbeit erhoben wird. (Knilling 197.)

**) Siehe Knilling, (N. R. M.) S. 50.

***) Vergleiche Muthesius, Stellung des Rechenunterrichts. S. 92 f.

im Gesamtlehrplane? Aus der Naturkunde und ihren Zweigen, weil die Mathematik die formale Seite der Naturwissenschaft ausmacht? „Es gilt als Grundsatz: Der gesamte Sachunterricht bildet die Grundlage für den gesamten Unterricht in Formen und Zeichen." Ja noch mehr: Auch das, was durch das Leben in Schule und Haus und ausser dem Hause in den Erfahrungskreis des Kindes gekommen ist, auch das kann für das Rechnen verwertet werden. Alle Teile des Gedankenkreises sollen rechnerisch durchleuchtet werden, in denen ihrer Natur nach Zahlen eine Rolle spielen. Wir wollten ja unsere Aufgaben auch noch nach anderen Rücksichten auswählen, nämlich danach, dass sie die verlangte Operation recht veranschaulichen, dass die Teile der Aufgabe leicht erfasst und gemerkt werden können, dass sich eine Aufgabe leicht aus der anderen ergiebt, dass leicht Reihen gebildet werden können u. s. f. Allerdings wollen wir uns nicht verhehlen, dass naturgemäss die Auffindung passender Aufgaben für die ersten Schuljahre besonders schwer ist, weil der Zahlraum beschränkt und der Erfahrungskreis des Kindes noch sehr klein ist. Wenn die Aufgaben auch noch nicht allen Wünschen, die wir an sie haben, entsprechen, z. B. dass das Ergebnis ein wertvolles, auch seiner sachlichen Bedeutung wegen zu merkendes sein möchte, so werden wir uns mit Aufgaben begnügen, welche dem Leben entnommen und an den Gedankenkreis des Kindes anknüpfend, es schon frühzeitig gewöhnen, dass es beim Rechnen sich nicht um das Auffinden der Verhältnisse der Zahlen untereinander sondern um das Auffinden von den Zahlverhältnissen der Sachen handelt.

Lösungsweise der Aufgaben

Noch ein Wort über die Lösungsweise der Aufgaben. Wir Erwachsene hören 4 mehr 2 und aus dem Gedächtnisse reproduzieren wir unmittelbar 6. Das kleine Kind hört 4 mehr 2. Es zählt 4 Gegenstände ab und dazu 2 und davon zählt es die Gesamtsumme 6. So verfährt auch der Schüler, solange der noch rechnen l e r n t, d. h. solange ihm eine Aufgabe noch neu ist und von ihm noch eingeprägt werden muss. Wie aber soll der Schüler verfahren, der noch nicht auf dem Standpunkte des Erwachsenen (der rein gedächtnismässigen Reproduktion des Zahlwortes) steht, aber auch nicht mehr auf dem Standpunkte des kleinen Kindes (des zeitraubenden Abzählens der realen Einheiten) stehen bleiben soll? Zwei Anschauungen werden da mit Eifer verfochten. Die eine: der Schüller soll von vier ab weiter zählen: fünfte, sechste (eventuell mit zwei Handbewegungen — Schlägen in die Luft, der Rythmus sagt ihm, dass er z w e i hinzugefügt hat) die andere: Der Schüler soll sich vier vorstellen ○○ / ○○ und zwei im Geiste dazu fügen ○ ○ ⊙ / ○ ○ ⊙ eventuell mit Tupfen in die Luft.

Wir halten es für richtig, beides mit einander zu verbinden: Reproduktion des Zahlbildes und Weiterzählen, weil erst dadurch das Wesen der Zahl (Vielheit konkreter Dinge im Bewusstsein zur Einheit zusammengefasst) ganz zur Geltung kommt. Die Vielheit wird durch das Weiter-

zählen (dem ja in den Anfängen auch ein Abzählen der Grundzahl vier vorhergehen muss), die Einheit durch die Vereinigung im Zahlbild zur Darstellung gebracht. Das Weiterzählen gewährt die Sicherheit, dass die Lösung richtig wird und kein Irrtum sich einschleicht, das Zahlbild erleichtert das Festhalten im Gedächtnisse.*) Die Subtraktion wird vom Schüler in analoger Weise vollzogen wie die Addition 8—3. Er vergegenwärtigt sich das Zahlbild
o o o ø
o o ø ø
und zählt an diesem drei ab (das achte, siebente, sechste) mit der Hand die Thätigkeit veranschaulichend (Ausstreichen in der Luft) bleibt 5,
o o o.
o o
Nun bleibt noch übrig, an einigen Lehrproben zu zeigen, wie wir uns den Aufbau des Ganzen denken. Wir geben als Beispiel das Zuzählen und Wegnehmen der 2 und aus der Anordnung nach Zahlindividuen die Behandlung der 9.

Die Ziffer

Der Gebrauch der Ziffer muss sorgfältig vorbereitet werden. Wie dabei verfahren werden kann, hat Daneck sehr eingehend dargestellt. Als Vermittelung zwischen Zahlvorstellung und Ziffer steht das Zahlbild. Es ist notwendig, dass die Zahloperationen erst sorgfältig gelernt und sicher eingeübt worden sind, ehe sie in Ziffern dargestellt werden. Auf der Anwendungsstufe kann das Rechnen mit Ziffern einen breiteren Raum neben dem Kopfrechnen einnehmen.

Damit die Kinder bald selbständig arbeiten können, ist die Kenntnis der Ziffer frühe nötig.

Diese Ergebnisse sind bis zur vollen Geläufigkeit einzuprägen und es ist ihm die Möglichkeit gegeben, mit den Worten (Zahlen) stets anschauliche Vorstellungen (Zahlbilder) zu verbinden und eine etwa dem Gedächtnisse entschwundene Lösung im Augenblick wieder neu zu finden.

An dieser Stelle finden auch Rechentafeln ihren Platz. Zeichendarstellungen der russischen Rechenmaschine oder der Zahlenstäbe des Tillichschen Rechenkasten.

Das Merken dieser Ergebnisse ist von der grössten Wichtigkeit. Das muss fest eingeprägt werden, damit der zeitraubende Umweg (Wiederermittelung) möglichst selten beschritten zu werden braucht. Diese elementaren Sätze sind gerade das Werkzeug des Rechnens.

Erstes Beispiel (für Anordnung in Zahlreihen:

Die Zwei

A. I. Zwei als Zuzahl.
II. „ „ Zu- und Abzahl.
III. „ „ Abzahl.

*) Weder die reine Zahlanschauung, noch das reine Zählen sondern die Vereinigung von beiden: also das Zählen konkreter Sinnendinge (das anschauliche Zählen) ist der Boden, welchem die ersten, völlig klaren, deutlichen, bestimmten Zahlbegriffe entspriessen. Knilling.

B. IV. Zwei als Grundzahl.
V. „ „ Unterschied.
VI. Merksätze der 2.

A.

I Zwei als Zuzahl

(Mehr zwei)

Hauptziel; Von den Eltern und ihren Kindern wollen wir rechnen und zwar zuerst:

A. Wieviel Teller ihr braucht, wenn ihr Mittag esst?

I. Analyse.

a. Für jeden einen — für die Eltern und für die Kinder.

b. Die Eltern (1 Vater, 1 Mutter) = 2. Aber die Kinder? Da müssen wir erst wissen, wieviel in jeder Familie sind.

c. Wir sind 2 Kinder, mein Bruder und ich. Wir sind 6 Kinder, meine 3 Schwestern, Anna, Marie, Lotte und meine 2 Brüder Max und Paul und ich. Wir sind u. s. w.

Übergang zur Synthese:

a. Ihr seht, es ist am besten, wenn wir gleich alle Familien ausrechnen in einer Reihe.

b. Wir wollen die Zahl der Kinder anordnen:

1 Kd.
2 Kd.
3 Kd.
bis 8 —

dazu nun die Eltern, nämlich? Vater, Mutter: 2 Personen (erste, zweite).

II. Synthese.*)

c. Nun rechnen wir es aus!

1 K. mehr 2 Eltern =
mehr zweite, dritte = 3
2 K. mehr 2 Eltern (mehr dritte, vierte) = 4.
3 K. „ 2 „ („ vierte, fünfte) = 5. etc.

d. Also wieviel Teller braucht ihr da?

1 T. mehr 2 T. (mehr zweite, dritte) = 3.
2 T. „ 2 T. (mehr dritte, vierte) = 4.
3 T. „ 2 T. (mehr vierte, fünfte) = 5. etc.

e. Und nun können wir es kürzer vorrechnen. Wieviel Teller braucht ihr? (Teller gedacht, aber das Wort nicht gesprochen.)

1 (einer) mehr 2 = 3
2 mehr 2 = 4 etc.

B. Die Eltern gehen mit den Kindern spazieren Die Kinder stellen sich paarweise an.

a. Wie stellen sich die Kinder paarweise an?

erst 2 (1te 2te)
dann noch 2 (3te 4te)
„ „ 2 (5te 6te)
„ „ 2 (7te 8te)

b. Wieviel sind es also?

Erst 2
dann 4
dann 6
dann 8

Gerade Zahlen!

c. Nun kommen aber noch die Eltern hinzu:

---

*) Dabei fleissige Veranschaulichung (Kinder kommen vor und stellen sich auf. Es wird an der Tafel durch Punkte versinnlicht. Rechenmaschine. Rechenkasten.) So auch bei den folgenden Darbietungen.

$$\begin{aligned} 2 + 2 \text{ (dritte vierte)} &= 4 \\ 4 + 2 &= 6 \\ 6 + 2 &= 8 \\ 8 + 2 &= 10 \end{aligned}$$

C. Aber da fehlen noch die Familien, in denen nicht alle Kinder paarweise gehen können.

Wieviel Kinder sind da in der Familie?

1
3
5
7

Nun, wie ist es da?

$1 + 2 = ?$
$3 + 2 =$ etc.

Abstraktionsziel: Wie machen wirs also, wenn wir zwei hinzuzählen sollen?

IIIa. Zahlbilder: Leicht ists bei den geraden Zahlen 2, 4, 6, 8. Da legen wir jedesmal 2

an die rechte Seite ○ ○ ⊙ / ○ ○ ⊙ $4 + 2 = 6$ bei den ungeraden an die linke ⊙ ○ ○ / ⊙ ○

b. Weiterzählen: Dabei zählen wir jedesmal 2 weiter, also: dritte, vierte, oder vierte, fünfte, oder fünfte, sechste etc.

c. Handbewegung: Dabei schlagen wir zweimal mit der Hand, also ...

IVa. Wenn zwei hinzugezählt wird, so malt man, schlägt man, zählt man: dritte, vierte; fünfte, sechste etc.

b. 2, 4, 6, 8, 10. Gerade Zahlen.
1, 3, 5, 7, 9. Ungerade Zahlen.

c. Reihen: α $2 + 2 = 4$ $4 + 2 = 6$ $6 + 2 = 8$ $8 + 2 = 10$
β $1 + 2 = 3$ $3 + 2 = 5$ $5 + 2 = 7$ $7 + 2 = 9$
γ $1 + 2 = 3$ $2 + 2 = 4$ $3 + 2$ etc.

V. Übung. a. abstrakt: 8 + 2! 5 + 2! 7 + 2!
b. konkret: Schuhe zum Wichsen stehen da. Es kommt immer ein Paar dazu. 6 sind da! 8! 2! 1! etc.

II Zwei als Zu- und Abzahl

(Mehr zwei und zwei ab)

Aufgabe: Bruder und Schwester kommen zu Besuch und gehen wieder fort. Wieviel im Zimmer sind!

I. Analyse.

Was müssen wir da erst wissen? Wieviel vorher im Zimmer sind. Das kann verschieden sein. Nämlich? 1 Kind, 2, 3, 4, 5 . . . 8.

Diese Fälle wollen wir alle rechnen

II. Synthese. $2 + 2 = 4$
$4 - 2 = 2$

1 a. α 3 Kinder sind zu Hause.
Da kommen die beiden Geschwister hinzu, 3 mehr 2 (vierte fünfte).
Und wieviel sind nun im Zimmer? = 5

β Von den Kindern in der Stube (5)
Da gehen die beiden Geschwister wieder fort — 2 (fünfte, vierte).
Wieviel bleiben? = 3

b. Das können wir auch zeigen am Rechenkasten.

$3 + 2 = 5$
$5 - 2 = 3$

2. Ebenso:

$$\left.\begin{matrix} 4 + \\ 6 - \end{matrix}\right\} 2 \begin{matrix} = 6 \\ = 4 \end{matrix}$$

3. 5 + 2
—

Da haben wir doch aber einen Fall weggelassen? Den nämlich, wo 1 Kind in der Stube sitzt, und zwei kommen zu Besuch!

1 + 2 = 3
(zweite, dritte)

Das kann man aber leichter ausrechnen, wenn man die Zahlen umdreht. Also:

2 + 1 (dritte) = 3

Regel, die später zu entwickeln ist: Die grössere Zahl (beim Zusammenzählen zweier Zahlen) zuerst!

III a. Wie kann man es sich also leicht merken, wieviel rauskommt, wenn 2 weggenommen wird?

Man passt beim Zuzählen auf, und merkt sich, wieviel es erst ist, ehe die zwei hinzugezählt wurde.

b. Mit Zahlbildern.

2 + 2 = 4
4 — 2 = 2 u. s. w.

So kann mans umdrehen.

IV. Zur Und-Reihe merken wir uns die Weniger-Reihe.

2 + 2 = 4 4 — 2 = 2
4 + 2 = 6
6 + 2 etc. 8 etc.

V. Übung. Mit Strichen. Mit Zahlen. Mit Gegenständen.

III Zwei als Abzahl

(Zwei ab)

Ziel: 1. „Mutter, darf ich mir 2 Pfennige aus meiner Sparbüchse nehmen!

„Ja, wieviel bleibt dir dann?"

I. Analyse.

„Da müssen wir erst nachsehen, wieviel du hast!"

10, oder 9, oder 8, oder 7, oder 6, oder 5, oder 4, oder 3, oder 2 (Oder 1? Ja? Geht das? Ach nein, da kann er doch nicht 2 herausnehmen!)

Wir wollen die ganze Reihe ausrechnen.

II. Synthese.

10 — 2 (zehnte, neunte) = 8
9 — 2 (neunte, achte) = 7
8 — 2 (achte, siebente) = 6
7 — 2 (siebente sechste) = 5
6 — 2 (sechste fünfte) = 4
5 — 2 (fünfte vierte) = 3
4 — 2 (vierte, dritte) = 2
3 — 2 (dritte, zweite) = 1
2 — 2 (zweite, erste) = 0

a. Am Rechenkasten.

2. Der Knabe nahm so oft ein Zweipfennigstück heraus, bis die Sparkasse leer war.

10 — 2 = 8
8 — 2 =
6
4
2

3. Und er hatte bloss 9 am Anfange!

9 — 2 = 7
7 — 2 =
5 — 2
3 — 2 = 1

Da bleibt ihm auch noch etwas übrig. Es bleibt ein Rest in der Sparbüchse. Wieviel bleibt Rest?

4. Der Knabe hat 2 Pfenige herausgenommen aus seiner Sparbüchse. Sein Bruder aber hat 2 Pfennige hineingelegt!

$$2 \Big\} \begin{matrix} + \\ - \end{matrix} \Big\{ 2$$

Der Knabe hatte 2. Weg 2 (zweite, erste) bleibt 0. Der Bruder hatte auch 2. M e h r 2 (dritte, vierte) = 4.

Der eine hat gar nichts mehr und der andere 4.

Ebenso: $\left.\begin{matrix} 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \\ 7 \\ 8 \end{matrix}\right\} \begin{matrix} + \\ - \end{matrix} 2 \left\{\begin{matrix} = \\ = \\ = \\ = \\ = \\ = \end{matrix}\right.$

5. Ja, hättst du wenigstens bloss einen Pfennig herausgenommen, statt 2!

$$3 - 2 = 1$$
$$3 - 1 = 2$$

$$\left.\begin{matrix} 4 \\ 6 \\ 5 \\ 8 \\ 7 \end{matrix}\right\} - \left\{\begin{matrix} 2 \\ 1 \end{matrix}\right.$$

6. Wieviel möchtest du, 6 oder 8? 8! 8 = 2 mehr als 6. 6 + 2 (siebente, 8[te]) Ebenso: 10 oder 8! (Pfennige.)

Und ferner: 2 oder 6? 4 oder 2?

Und die ungeraden: 7 oder 9? 7 oder 5? 3 oder 5? 3 oder 1?

III a. Abziehen können wir also auf zweifache Weise. Wir können es finden aus dem Zuzählen durch Umkehrung

$$4 + 2 = 6$$
$$6 - 2 = 4$$

Wir können es aber auch finden durch Abzählen 6 — 2! Weg also sechste, fünfte! Bleibt 4!

b. Zahlbild oder Rechenkasten.

c. Handbewegung.

IV a. Regel. Zur Zahlreihe merken wir uns jedesmal die Abzählreihe.

b. Reihe 2 + 2 = 4
4 — 2 = 2 etc.

c. 4 — 2 (vierte, dirtte) = 2 etc.

V. Übungen. Abstrakt und konkret. Mündlich und schriftlich.

B.

IV Z w e i a l s G r u n d z a h l

(Zur zwei)

Ziel: D i e K i n d e r s t e l l e n d i e T a s s e n a u f d e n T i s c h.

I. A n a l y s e.

a. Für wen zuerst? Für die Eltern. Also 2. Dann für die Kinder Wieviel bei euch? Bei euch?

1. Welche Aufgaben ergiebt das? 2 + 1
+ 2
+ 3 etc.

II. S y n t h e s e. A u s r e c h n e n!

a. 2 + 1 (dritte) = 3
2 + 2 (dritte vierte) = 4

b. Das war leicht. Aber nun kommen schwerere Aufgaben. Wieviel sollen wir nun hinzuzählen?

3 = erste, zweite, dritte
4 = „ „ „ vierte
5 = „ „ „ „ fünfte

6 = erste, zweite, dritte, vierte, fünfte, sechste
7 = „ „ „ „ „ „ siebente
8 = „ „ „ „ „ „ „ achte
Wier wollen gleich einmal das letzte versuchen:

α Erst aus dem Kopfe — Warum gehts nicht? Man wird irre! Man weiss nicht, wenn man 8 hinzugezählt hat.

β Nun mit dem Rechenkasten! Es ist 10. Ob man das nicht leichter rechnen kann? Seht euch die beiden Stücken an! Nun?

Man rechnet es umgekehrt! Erst 8 und dazu 2 (neunte, zehnte) = 10. Erst das grosse Stück, dann das kleine!

So machen wirs auch bei unseren Tassen. Erst die grosse Anzahl (die vielen Tassen) dann die kleine (die zwei Tassen für die Eltern.)

2 + 3 = 3 + 2 (vierte, fünfte) = 5
2 + 4 = 4 + 2 (fünfte, sechste) = 6
2 + 5
+ 6
+ 7
+ 8

2. Die Kinder sitzen paarweise am Tisch einander gegenüber.

2	Aufgaben?	2 + 2
4		2 + 4
6		2 + 6
8		2 + 8

Kurz rechnen!

2 + 2 = dritte, vierte
2 + 4 = fünfte, sechste
2 + 6 = siebente, achte
2 + 8 = neunte, zehnte

3. Und so auch, wo eine ungerade Zahl von Kindern da ist.

Ungerade Zahl? Ja, die nicht paarweise gehen können, ohne dass eins übrig bleibt. Also: 1, 3, 5, 7.

2 + { 1 = dritte = 3
3 = vierte, fünfte = 5
5 = sechste, siebente = 7
7 = achte, neunte = 9

1. Ja, aber ob das auch dann geht?

Probe, Regel.

4. Es kommt gleichviel heraus, ob man die Eltern zuerst rechnet oder zuletzt.
1 + 2 = 3
2 + 1 = 3

III. Was haben wir also zuerst gerechnet, um es leicht herauszubekommen?

Erst die vielen Tassen, dann die wenigen. Erst die vielen Klötzchen dann die wenigen. Erst die vielen Kinder, dann die wenigen. Erst die grosse Anzahl, dann die kleine (2)

IV a. Rechenkasten: Wir rechnen zuerst das grosse Stück!

b. Reihe: 2 + 8, 2 + 7, 2 + 6 etc. } ist gleich 8 + 2, 7 + 2, 6 + 2 etc.

V. Übung im Umkehren. a) Am Rechenkasten. b) Mit Zahlbildern. c) Mit „reinen“ Zahlen.

V Zwei als Unterschied

(Zwei ab und zwei bleibt)

I. Sachverhältnis.

I. „Zwei Eckchen Semmel bekommt die Kleine“ sagt die Mutter. „Die anderen kannst du dir nehmen!“

Analyse dazu.

a. Da müssen wir erst wissen, wieviel dort liegen: 10, oder 9 oder . . . 3! . . . Dann können wir ausrechnen, wieviel der grosse Knabe sich nehmen darf.

b. Genauere Fassung der Aufgabe: Wir wollen nun sehen, wieviel bleibt, wenn

α. zuerst das kleine Mädchen seine 2 Eckchen, oder wenn β. der grosse Knabe die anderen Semmeleckchen wegnimmt.

Rechenkasten. II. Synthese:

$$10 - \begin{cases} 8 = 2 \\ 2 = 8 \end{cases}$$

$$9 - \begin{cases} 2 = 7 \\ 7 = 2 \end{cases}$$

Wann bekommt er mehr als das Mädchen? Wann aber weniger?

2. Nur der Knabe nimmt sich seinen Anteil weg!

$$\left.\begin{array}{r} 10 - 8 \\ 9 - 7 \\ 8 - 5 \\ 7 - 6 \end{array}\right\} = 2$$

3. Das Mädchen nimmt sich seine zwei Eckchen weg!

$$\left.\begin{array}{r} 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \end{array}\right\} - 2$$

4. Beides ausser der Reihe!

$$\left.\begin{array}{r} 6 \\ 4 \\ 3 \\ 7 \\ 5 \\ 9 \end{array}\right\} - 2 \qquad \left.\begin{array}{r} 6 - 4 \\ 8 - 6 \\ 4 - 2 \\ 10 - 8 \end{array}\right\} = 2$$

5. An welchem Gegenstande kommt das vor?

a. Hände $0 + 2$ $(2 - 2)$
Wagen $2 + 2$ $(4 - 2)$
Lokomotive $4 + 2$ $(6 - 2)$
Spinne $6 + 2$ $(8 - 2)$

b. Kleeblatt $1 + 2$
Hand $3 + 2$
Kastanienblatt $5 + 2$
Rosenblatt $7 + 2$

c. Zeichnen: fiederteilige Blätter mit Spitzblatt und ohne Spitzblatt!

III. Und wie kann man leicht rechnen $10 - 8$? Man denkt es sich als Rechenstab und nimmt das grosse Stück (8) unten weg und zählt dann, wieviel oben bleibt (neunte, zehnte = 2)

Vergleiche die anderen Aufgaben! $6 - 4$! $8 - 6$! etc.

IV a. Regel: Was beim Abziehen bleibt, kann man auch durch Zuzählen finden. Das thut man, wenn die Abzugzahl gross ist (d. h. grösser als drei).

b. Reihe:

$$\left.\begin{array}{r} 10 \\ 9 \\ 8 \\ 7 \\ 6 \\ 5 \\ 4 \end{array}\right\} - 2 =$$

V. Übungen in anderen Sachgebieten.

VI Merksätze der 2

(Zwei zu und zur 2, zwei ab und 2 bleibt).

I. Wie wir uns die Sätze von der 2 leicht merken können.

II. 1. Der Wagen (Räder).

$2 + 2 = 4$
$4 - 2 = 2$

2. Die Hand (Finger).

$3 + 2 = 5$
$2 + 3 = 5$
$5 - 2 = 3$
$5 - 3 = 2$

3. Die Lokomotive (Räder.) Maikäfer (Beine.)

$4 + 2 = 6$
$2 + 4 = 6$
$6 - 2 = 4$
$6 - 4 = 2$

4. Das Kastanienblatt. (Blättchen.)

$5 + 2 = 7$
$2 + 5 = 7$
$7 - 2 = 5$
$7 - 5 = 2$

5. Die Spinne. (Beine.)

$6 + 2 = 8$
$2 + 6 = 8$
$8 - 2 = 6$
$8 - 6 = 2$

6. Der Kegelschub. (Kegel.)

$7 + 2 = 9$
$2 + 7 = 9$
$9 - 2 = 7$
$9 - 7 = 2$

7. Die Hände. (Finger der rechten und linken Hand.)

$8 + 2 = 10$
$2 - 8 = 2$
$10 - 2 = 8$
$10 - 8 = 2$

III. Wie kann man sich alle diese Rechensätze leicht merken? Nun wie haben wirs gemacht? Denk an die Hand beim Schreiben! (Drei Finger grade und zwei krumm).

$3 + 2 = 5$ (erst 2 zugezählt)
$2 + 3 = 5$ (dann umgedreht zusammmengezählt)
$5 - 2$ (dann 2 weg)
$5 - 3$ (dann die andere Zahl weg.)

IV. Wie merken? 1) Zähle zusammen! Dreh um! 2) Ziehe ab! Dreh um!

V. Übungen damit, konkret und abstrakt. Verbindung mit dem Früheren.

Zweites Beispiel (für Anordnung nach **Zahlindividuen**):

Die Neun

Ziel: W i r w o l l e n h e u t e K e g e l s c h i e b e n u n d d a b e i a u s r e c h n e n , w i e v i e l f a l l e n .

1 Aufstellen der Kegel.

Ia. S a c h a n a l y s e. Wir wollen sie zuerst aufstellen.

a. Wer weiss schon, wie das gemacht wird? In die Mitte

stellt man den König, ringsum seine Soldaten (oder seine Bürger, oder seine Bauern,) damit sie ihn von allen Seiten schützen können.

β. Wen zuerst? Zuerst die Soldaten. Der König kommt zuletzt.

b. Z a h l a n a l y s e.

α. Die Soldaten können wir schon a u f s t e l l e n.

$$
\begin{array}{lll}
1 & +1 & =2 \\
2 & +1 & =3 \\
3 & +1 & =4 \\
4 & +1 & =5 \\
5 & +1 & =6 \\
6 & +1 & =7 \\
7 & +1 & =8
\end{array}
$$

β. Auch z ä h l e n können wir sie.

Der 1te 2te 3te 4te 5te 6te 7te 8te

γ. Auch beim Aufstellen zählen und j e d e s m a l s a g e n, w i e v i e l s t e h e n!

Der $1^{te} = 1$
Der 1te $2^{te} = 2$
Der 1te 2te $3^{te} = 3$
Der 1te 2te 3te $4^{te} = 4$
Der 1te 2te 3te 4te $5^{te} = 5$
Der 1te 2te 3te 4te 5te $6^{te} = 6$
Der 1te 2te 3te 4te 5te 6te $7^{te} = 7$
Der 1te 2te 3te 4te 5te 6te 7te $8^{te} = 8$

II. D a r b i e t u n g.

a. α. Aufstellen aller 9 Kegel (aus einem kleinen Kegelschub).

β. Zählen!

γ. Zählen und die Anzahl angeben!

δ. Addieren.

b. Was ist neu? Der König. Der neunte. $8 + 1 = 9$.

2 Umwerfen und Wiederaufstellen

I. Nun also wollen wir Kegel schieben!

II. D a r b i e t u n g. Das geschieht. Die verschiedenen Fälle werden folgendermassen geordnet und in dieser Ordnung rechnerisch betrachtet und verwertet:

A. D e r K ö n i g

a. fällt: $9 - 1$ (weg der neunte) = (bleibt) 1te 2te 3te 4te 5te 6te 7te $8^{te} = 8$.

Wieder aufgestellt: $8 + 1$ (mehr der neunte) $= 9$

b. bleibt allein; $9 - 8$ (bleibt der neunte) $= 1$.

Wieder aufgestellt: $1 + 8 = 9$.

B. D i e b e i d e n F l ü g e l m ä n n e r

a. f a l l e n: $9 - 2 = 7$. $7 + 2 = 9$. b. bleiben übrig: $9 - 7 = 2$. $2 + 7 = 9$.

C. D i e d r e i i m H e r z e n

a. f a l l e n: $9 - 3 = 6$. $6 + 3 = 9$. b. bleiben übrig: $9 - 6 = 3$. $3 + 6 = 9$.

D. D i e v i e r E c k e n

a. f a l l e n: $9 - 4 = 5$. $5 + 4 = 9$. b. bleiben übrig: $9 - 5 = 4$. $4 + 5 = 9$.

(Dies alles ist neu. Deshalb besonders einprägen!)

III. V e r k n ü p f u n g.

a. Zeichnen. 1) In Form des Kegelschubs:

o	o	●	●
o o	o o	o o	o o
o ● o	● o ●	o ● o	● o ●
o o	o o	o o	o o
o	o	●	●
9 — 1	9 — 2	9 — 3	9 — 4

2) In Form der Zahlbilderreihe:

o o o o θ	θ o o o o	o o o θ θ	θ θ o o o
o o o o	θ o o o	o o o θ	θ θ o o

3) Andere Rechenhilfsmittel:

b. Was kann man von den 9 wegnehmen?
1 Kegel oder 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.
Welche Aufgaben giebt das?

9 — 1	9 — 4	9 — 7
9 — 2	9 — 5	9 — 8
9 — 3	9 — 6	9 — 9

c. Und wieviele muss der Kegeljunge wieder aufstellen? Das kommt darauf an, wieviel noch stehen. 1 oder 2 oder 3 oder 4 etc.
Welche Aufgaben giebt das?

1 + 8	4 + 5	7 + 2
2 + 7	5 + 4	8 + 1
3 + 6	6 + 3	9 + 0

d. α) 1. König und Soldaten. 9 — 1 = 8
9 — 8 = 1
2. Flügel und Mitte. 9 — 2 = 7
9 — 7 = 2
3. Herz und Seiten. 9 — 3 = 6
9 — 6 = 3
4. Ecken und Kern: 9 — 4 = 5
9 — 5 = 4

β. Dasselbe mit Zuzählen! 8 + 1 = 9
1 + 8 = 9 etc.

γ. 2 Kegeljungen stellen auf. Wie können sie die 9 aufbauen?

Der eine	der andere
8	1
7	2 etc.

e. Aber die Männer schieben doch auch, wenn nicht mehr 9 stehen.

α. Wenn sie 1 umwerfen:

8 — 1	5 — 1	2 — 1
7 — 1	4 — 1	1 — 1
6 — 1	3 — 1	

β. Wenn sie 2 treffen:

8 — 2	5 — 2	2 — 2
7 — 2	4 — 2	
6 — 2	3 — 2	

γ. Wenn sie 3 treffen:

8 — 3	6 — 3	4 — 3
7 — 3	5 — 3	3 — 3

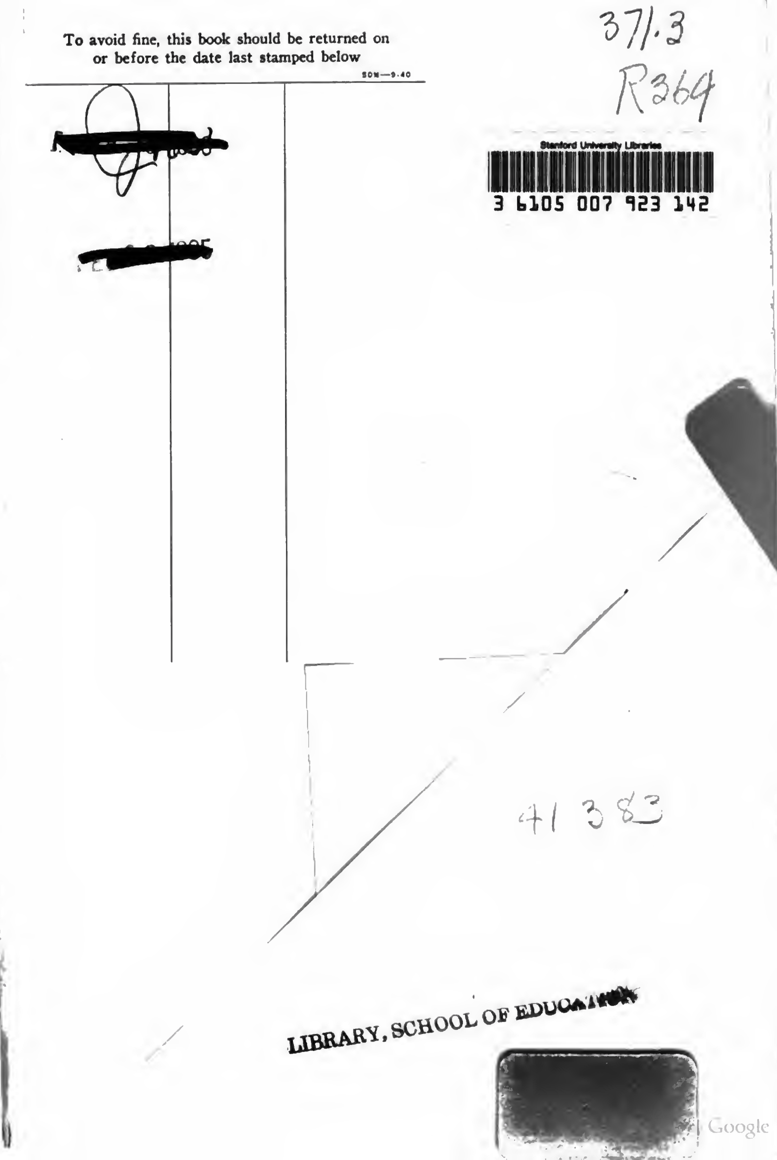
δ. Wenn 4 fallen:

8 — 4	6 — 4	4 — 4
7 — 4	5 — 4	

ε. Wenn 5, 6, 7, 8 fallen!

f. Alle Neune!
9 — 9 = 0 0 + 9 = 9

g. Nichts getroffen! 9 — 0 = 9


To avoid fine, this book should be returned on
or before the date last stamped below
50M—9-40
371.3
R364
Stanford University Libraries
3 6105 007 923 142
41383
LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION

